

Fredrikke

Organ for FoU-publikasjoner - Høgskolen i Nesna

Praksiskvalitet i allmennlærerutdanningen

En studie av adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna

Kåre Johnsen

Pris kr. 90,-
ISBN 82-7569-126-5
ISSN 1501-6889

2005, nr. 8



HØGSKOLEN I NESNA

Om Fredrikke Tønder Olsen (1856-1931)

Fredrikke Tønder Olsen ble født på handelsstedet Kopardal, beliggende i nåværende Dønna kommune. Det berettes at Fredrikke tidlig viste sin begavelse gjennom stor interesse for tegning, malerkunst og litteratur. Hva angår det siste leste hun allerede som ung jente "Amtmannens døtre".

Kildene forteller at Fredrikke levde et fascinerende og spennende liv til tross for sine handicap som svaksynt og tunghørt. Hun måtte avbryte sin karriere som gravørlærling fordi synet sviktet. Fredrikke hadde som motto: "Er du halt, er du lam, har du vilje kjem du fram." Fredrikke Tønder Olsen skaffet seg agentur som forsikringsagent, og var faktisk den første nordiske, kvinnelige forsikringsagent. Fredrikke ble kjent som en dyktig agent som gjorde et utmerket arbeid, men etter 7 år måtte hun slutte siden synet sviktet helt.

Fredrikke oppdaget fort behovet for visergutter, og startet Norges første viserguttbyrå. Hun var kjent som en dyktig og framtidsrettet bedriftsleder, der hun viste stor omsorg for sine ansatte. Blant annet innførte hun som den første bedrift i Norge vinterferie for sine ansatte.

Samtidig var hun ei aktiv kvinnesakskvinne. Hun stilte gratis leseværelse for kvinner, inspirerte dem til utdanning og hjalp dem med litteratur. Blant hennes andre meritter i kvinnesaken kan nevnes at hun opprettet et legat på kr. 30 000,- for kvinner; var æresmedlem i kvinnesaksforeningen i mange år; var med på å starte kvinnesaksbladet "Norges kvinder" som hun senere regelmessig støttet økonomisk.

Etter sin død ble hun hedret av Norges fremste kvinnesakskvinner. Blant annet er det reist en bauta over henne på Vår Frelses Gravlund i Oslo. Fredrikke Tønder Olsen regnes som ei særpreget og aktiv kvinne, viljesterk, målbevisst, opptatt av rettferdighet og likhet mellom kjønnene.

Svein Laumann

INNHALDSFORTEGNELSE

Summary in English	5
Deutsche Zusammenfassung	8
Innledning.....	12
Problemstilling og målsetting.....	13
1. Praksis i lærerutdanningen – et historisk tilbakeblikk	14
1.1 Utviklingstrekk.....	14
1.2. Forvaltning av praksisopplæringen	14
1.2.1 Kommunale eller statlige øvingsskoler	14
1.2.2 Sammenheng teori – praksis	16
1.2.3 Felles plattform	17
1.3 Studentmedvirkning og fleksible planer	18
1.4 Praksis som sammenbindende element i studiet	19
1.5 Adopsjonspraksis	20
1.5.1 Adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna.	23
2 Yrkesteoretisk forståelse	25
2.1 Yrkespraksis	25
2.1 Yrkesopplæringsteorier	27
2.1.1 Lærlingemodellen.....	27
2.1.2 Handling og refleksjonsmodellen.....	28
2.1.3. Komplementær modell.....	29
2.2 Studiepraksis og yrkespraksis	30
2.3 Vurdering av praksiskvalitet	32
2.3.1 Studiekvalitetsundersøkelse blant studentene ved Høgskolen i Nesna (1993)	33
2.3.2 Kvalitetskriterier.....	34
2.3.3 Presisering av undersøkelsens problemstilling	34
3 Metoder på tvers.....	36
3.1 Undersøkelsen	36
3.2. Metodevalg.....	37
3.3. Triangulering.....	37
3.4 Undersøkelsene	38
3.4.1 Hovedundersøkelsen	38
3.4.2. Supplerende undersøkelser.....	39

3.5. Datamaterialet	39
4 Resultater og drøftinger.....	41
4.1 Analysedesign	41
4.2 Studentenes vurdering av Adopsjonspraksis.....	41
4.2.1. Hovedundersøkelsen	41
4.2.2. Studentenes konkretisering av læringsutbytte. Suppleringsundersøkelse I	42
4.2.3. Studentenes vurdering av adopsjonspraksis sammenholdt med tradisjonell praksis. Suppleringsundersøkelse II.	42
4.2.4 Svarkategorier	44
4.3 Elever, foreldre og læreres vurdering av Adopsjonspraksis	46
4.3.1 Elevenes vurderinger	46
4.3.2 Foreldrenes vurderinger	48
4.3.3 Lærernes vurdering av adopsjonspraksis	51
4.4 Analyseresultat	55
4.4.1 Tendenser	55
4.4.2 Andre studentvurderinger.....	57
4.4.3 Dataenes relevans.....	57
5 Kvalitetsvurdering av adopsjonspraksis.....	59
5.1 Rom for praksiskvalitet	59
5.2 Modell for vurdering av praksiskvalitet	62
5.3 Praksiskvalitet i framtidens allmennlærerutdanning	65
5.4 Framtidsblikk	66
Litteraturliste	69

Cv.

Kåre Johnsen

Boks 88, 8891 Leirfjord

e-mail: kmbj@c2i.net

Kåre Johnsen, f. 1937, er høgskolelektor og seniorforsker ved Høgskolen i Nesna (HiNe).

Han er utdannet som allmennlærer (1962) og har embetseksamen i pedagogikk fra Universitetet i Oslo (1978).

Hans praksis omfatter:

- 15 år som lærer, lektor og rådgiver i grunnskolen
- 10 år som pp-rådgiver og leder av pp-tjeneste
- 15 år som høgskolelektor og avdelingsleder i allmennlærerutdanningen

Det foreliggende forskningsarbeid er basert på erfaringer og studier fra eget arbeidsområde.

Practice quality in teacher education

Summary in English

A study of students school adoption practice at Nesna university college

by

Kåre Johnsen - Assistant Professor

Studies in Norway and some other western countries show that teachers are less satisfied with their education, particularly in view of claims and challenges they meet in schools after finishing their education. These findings have created a need for alternative thinking about teacher education in general and the part of the education linked to training in schools and the interaction between theoretical studies and practice in particular.

School adoption implies that a group of teacher students undertake the total responsibility for planning and implementation of teaching at an elementary/secondary school (6 – 16 years). The school adoption is for a limited period (1 – 3 weeks), and a written agreement is made between the local school authorities, the single schools and the teacher education institution. This is an alternative to the traditional training situation, where the students are under control of an experienced teacher and follow his class and pupils, and it is a training situation which is more close to the real situations students meet when they start working after finishing their education. Our experiences with school adoption practice have opened new perspectives on training in teacher education and have inspired students and other participants within the educational system.

The first chapter of this study is a historic review on teacher education training in Norway with focus on central ideas.

Chapter 2 has a focus on the theoretical base of the study, where theories of teaching professions and assessment of quality is discussed. In teacher education two different theories of teaching professions must be taken into account in a complementary understanding: The apprenticeship learning theory and the action and reflection theory.

The investigation plan and methods of data presentation is described in chapter 3, where the investigation includes answers from students, teachers, pupils and parents on a questionnaire concerning their experiences with student adoption at the local school. Main focus is however on the experiences of the teacher students. Chapter 4 consists of an analysis of the results, and an assessment of the results is presented in chapter 5.

Short summary and evaluation of results

Students learning outcome:

- Real responsibility: "We have experienced social responsibility, we have had freedom to plan our own work in a real setting."
- Self development: "This practice taught me much about myself, it taught me to believe in myself, my own possibilities and own decisions."
- Cooperation learning: "The close cooperation with student colleges taught me much, we discussed problems as soon as they appeared, we helped each other the best we could."
- Creative development: "Everything didn't come out the way we had planned, but we learned to solve such challenges, we learned to improvise."
- Experience the school reality: "We learned how to handle pupils with different needs and behaviour, traditional student training (following the class and pupils of an experienced teacher) is fragmentary."
- Comment: School adoption practice compared with traditional student training: 67% said that their own learning outcome was better with school adoption.

Teachers experiences:

- "Our pupils liked to have student teachers, many new things happened that created change and joy, and we have learned a lot from the students ways of teaching."
- "The students have followed up our plans and agreements." Some few teachers stressed however that progression in subject matter had stopped.

Pupils experiences:

- Most pupils (96%) said they enjoyed having students as teachers.
- Many (83 %) said their learning outcome was corresponding to having their permanent teachers.
- Many pupils appreciated new methods and ways of teaching

Parents experiences (through observation of their children):

- Most parent answers confirm the answers of the pupils concerning appreciation and learning outcome.
- Several parents made a point of implementation by the students of new ideas and methods in the school.

Assessment of Quality

An analysis of central historic and theoretical findings (chapter 1 and 2) comes out with four basic requirements for quality in training /practice periods in teacher education: 1. The students self development. 2. A system of support in the students process of learning. 3. Authentic training/practice situations. 4. A relationship or link between the theoretical and practical part of the teacher education. A further analysis and categorizing of the answers of the users (students and teachers) show a large correspondence between answer categories and the 4 quality categories based on theory. This correspondence is a valid criteria for saying that students adoption practice/training is a good basis for securing quality in teacher education. With reference to the 4 criteria, a relational model that will function as a tool for evaluating quality in teacher education has been developed. These 4 elements will be a basis for development of the individual student as a teacher. The elements are mutual dependent and cannot be evaluated isolated. Further the last half of the training/practice periods is recommended to be class-and school adoption.

In order to reach the objectives stated in the 4 criterias of quality in teacher education there is a need for system changes – with more focus on the development of the individual student. This will create a need for other priorities and a new organization of the education. There is however a need for more innovation and research to find out how this can be done.

Praxisqualität in der Lehrerausbildung

Deutsche Zusammenfassung

eine Untersuchung der Schuladoptionspraxis von Lehramtsstudenten

Nesna university college, Norwegen

von

Kåre Johnsen – assistent professor

Studien in Norwegen und einigen anderen westlichen Ländern zeigen, dass Lehrer mit ihrer Ausbildung wenig zufrieden sind, besonders im Hinblick auf die Anforderungen und Ansprüche, die neu ausgebildete Lehrer in der Schule erleben. Diese Ergebnisse zeigen, dass es ein Bedürfnis für alternative Pläne in der Lehrerausbildung gibt, insbesondere beim Praxisunterricht und bei der Beziehung zwischen Praxis und Theorie.

Schuladoption bedeutet, dass eine Gruppe von Lehramtsstudenten die ganze Verantwortlichkeit für Planung und Durchführung des Unterrichts in einer Grundschule (6-16 Jahre) übernimmt. Die Adoption dauert eine bis drei Wochen, und wird nach einer schriftlichen Vereinbarung mit der Lehrerausbildungsinstitution, den einzelnen Schulen und den kommunalen Schulbehörden durchgeführt. Diese Ordnung ist eine Alternative zur traditionellen Praxissituation, wo die Studenten unter der Kontrolle erfahrener Lehrer sind, und nach deren Plänen und in deren Klasse unterrichten. Diese Unterrichtssituation entspricht der des wirklichen Lehrerberufes. Unsere Erfahrungen mit Schuladoption haben neue Perspektiven auf Praxisübungen in der Lehrerausbildung geöffnet, und waren auch für Studenten und andere Akteure im Bildungssystem interessant.

Das erste Kapitel dieser Studie ist ein historischer Überblick über die Praxis in der Lehrerausbildung in Norwegen mit Fokus auf zentrale Ideen und Anforderungen. Das zweite Kapitel befasst sich mit den theoretischen Grundlagen des Studiums, wo berufsbezogene Lerntheorien und Qualitätsbeurteilungen diskutiert werden. In der Lehrerausbildung müssen zwei verschiedene berufsbezogene Theorien berücksichtigt werden: Das Lernen als Ausbildung und das Lernen durch Reflektion und Handlung.

Der Untersuchungsplan und die Methode für die Datenpräsentation wird in Kapitel 3 beschrieben.

Die Untersuchung besteht aus Antworten von Lehramtsstudenten, Lehrern, Schülern und Eltern auf einem Fragebogen zu deren Erfahrungen mit der Studentenadoption der örtlichen Schule. Im Mittelpunkt stehen aber die Erlebnisse und Erfahrungen der Lehrerstudenten.

Kapitel 4 beinhaltet die Analyse der Ergebnisse, und in Kapitel 5 werden die Ergebnisse beurteilt.

Eine kurze Zusammenfassung der Ergebnisse

1. Das Lernen der Studenten

Echte Verantwortung: "Wir haben soziale Verantwortung erlebt, wir hatten die Freiheit unsere eigene Arbeit zu planen, in einer authentischen Unterrichtssituation."

Entwicklung von Selbsterkenntnis: "Diese Praxis hat mir viel über mich selbst gelehrt, Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und die eigenen Entscheidungen gegeben."

Lernen von Zusammenarbeit: "Die enge Gemeinschaft mit Studentenkollegen war sehr lehrreich, wir diskutierten Probleme wenn sie entstanden, wir halfen einander."

Kreative Entwicklung: "Nicht alles geschah in Übereinstimmung mit unseren Plänen, wir lernten aber solche Anforderungen zu lösen – zu improvisieren."

Erlebnis des wirklichen Schulalltags: "Wir lernten wie man Schüler mit verschiedenen Bedürfnissen behandeln sollte. Die traditionelle Studentenpraxis, das Mitkommen eines erfahrenen Lehrers, ist fragmentarisch."

Zusätzliche Untersuchung: Schuladoption in Vergleich mit traditioneller Praxis: 67 % der Studentengruppe äußerte, dass ihr eigener Lehrgewinn im Adoptionspraxis grösser als bei der traditionellen Praxis war.

2. Die Meinung der Lehrer

”Unsere Schüler mochten es, die Studenten als Lehrer zu haben. Viel Neues ist passiert, was Veränderung brachte und Freude machte. Wir haben viel vom Unterricht der Studenten gelernt.“ Die Studenten sind unseren gemeinsamen Plänen und Verabredungen gefolgt. Wenige Lehrer haben bemerkt, dass es zu einer Verlangsamung der Progression in einzelnen Fächern kam.

3. Die Erlebnisse der Schüler

Die meisten Schüler (96%) sagten, dass sie mochten die Studenten als Lehrer zu haben. Viele sagten, dass ihr Lehrgewinn dasselbe war, wie bei ihren festen Lehrern. Viele Schüler schätzten neue Unterrichtsmethoden.

4. Die Erfahrung der Eltern.

Die meisten Antworten der Eltern bestätigen was ihre Kinder gesagt haben in Bezug auf Werte und Lerngewinn. Viele Eltern betonten, dass die Anwesenheit der Studenten viele neue Ideen und Methoden in die Schule eingebracht haben.

Die Qualitätsmessung

Nach einer Analyse der zentralen historischen und theoretischen Ideen und Grundlagen (Kapitel 1-2) werden vier Anforderungen an Qualität in der Lehrerausbildung deutlich: Die Entwicklung von Selbsterkenntnis der Studenten. Ein Unterstützungssystem im Lernprogramm der Studenten. Authentische Praxissituationen. Die Beziehung zwischen praktischen und theoretischen Elemente in der Lehrerausbildung.

Die ersten drei der oben genannten vier Kriterien meiner Studie finden sich auch in den Aussagen der Studenten. Diese Übereinstimmung ist ein Zeichen dafür, dass die Adoptionspraxis die Qualität in der Lehrerausbildung fördert. Im Hinblick auf den Punkt vier der Qualitätsanforderung haben nur wenige Studenten diese Relation bemerkt. Einige sagen aber, dass Theorie und Praxis wie zwei verschiedene Welten sind. Ausgehend von diesen vier Qualitätskategorien habe ich ein didaktisches Modell für Qualität in der Lehrerausbildung ausgearbeitet. Diese Kategorien bilden für die Entwicklung der einzelnen Studenten als auch der Lehrer eine Grundlage dar. Sie sind voneinander abhängig und sollten daher auch nicht getrennt beurteilt werden.

Vor dem Hintergrund der vorliegenden Untersuchung wird empfohlen, dass die letzte Hälfte der Praxis im Lehrerstudium als Schul- und Klassenadoption geplant wird. Um die Ziele der vier Qualitätskriterien zu erreichen ist eine Systemänderung in der Lehrerausbildung notwendig. Das erfordert eine gemeinsame Lehrerausbildungsdidaktik mit Fokus auf die Entwicklung der einzelnen Studenten.

Weitere Forschung und Entwicklungsarbeit auf diesem Gebiet sind aber zur Ermittlung, wie eine neue Didaktik eingeführt werden kann, notwendig.

Innledning

Undersøkelser om lærersosialisering viser at allmennlærerutdanningen i liten grad har betydning for hvordan lærere utformer sin yrkesrolle. Innenfor velferdsyrkene er lærerne den yrkesgruppe som er mest utilfreds med sin utdanning, sett i forhold til de oppgaver og utfordringer de stilles overfor i yrket (Mykletun 1981). I møte med skolehverdagen forkaster også mange lærere mye av det de har lært i sin profesjonsutdanning.. Både norsk og internasjonal forskning viser at det er de første årene som praktiserende lærer som i vesentlig grad bestemmer hvordan lærere blir lærere.(Jordell 1986). Denne erkjennelsen gjør at det blir viktig å sette fokus på kvaliteten i lærerutdanningen, og da spesielt på sammenhengen mellom studiet og praksis.

Et gjennomgående trekk – spesielt etter 1970 – peker klart i retning av større fokus på studentens personlige utvikling og yrkessosialisering i studiet. En sentral utfordring blir derfor å finne ut hvilken praksisordning som best fremmer en slik utvikling.

Som tidligere grunnskolelærer, høgskolelektor i pedagogikk og avdelingsleder for pedagogisk teori og praksis ved Høgskolen i Nesna (HiNe) har jeg vært opptatt av betydningen av yrkespraksis i læreres profesjonsutdanning.

Fra 1989 til 2003 har 3.årskull i allmennlærerutdanningen ved HiNe gjennomført adopsjonspraksis som supplement til tradisjonell praksis. Adopsjonspraksis betyr at en gruppe lærerstudenter overtar det faglige ansvar for planlegging og gjennomføring av undervisning ved en grunnskole for en avtalt periode. Erfaringene med Adopsjonspraksis har åpnet for nye og interessante perspektiv på praksis og begeistret både studenter og andre aktører i opplæringssystemet.

I løpet av disse årene er det samlet inn og lagret materiale og foretatt løpende vurderinger av hvordan studenter, lærere ved adopsjonsskolene, elever og foreldre vurderer denne praksisformen. Disse data har vært utgangspunkt for min undersøkelse.

Problemstilling og målsetting

Overordnet problemstilling:

Hvordan kan erfaringene med Adopsjonspraksis ved HiNe komme praksisopplæringen i framtidens allmennlærerutdanning til nytte?

Målet med dette arbeidet er å kunne gi et bidrag til debatten om kvalitetssikring av praksisopplæringen.

Innledningsvis vil jeg i kapittel 1 gi et historisk tilbakeblikk på praksis i allmennlærerutdanningen med fokus på sentrale utviklingstrekk. Kapittel 2 omhandler undersøkelsens teoretiske grunnlag. Her omtales yrkesopplæringsteorier og kvalitetsvurdering. I kapittel 3 beskriver jeg opplegget for undersøkelsen og redegjør for metoder for databehandling. Kapittel 4 omfatter analyse, og i kapittel 5, vurderes resultatene.

Avslutningsvis vil jeg komme med noen betraktninger om utfordringer framover i lærerutdanningens praksisopplæring.

1. Praksis i lærerutdanningen – et historisk tilbakeblikk

1.1 Utviklingstrekk

For å få en forståelse for behovet for fornying av praksis kan det være nyttig å se nærmere på hvordan praksisopplæringen over tid har blitt endret i norsk allmennlærerutdanning, og hvilke avveininger og begrunnelser som har vært lagt til grunn for dette. Dette har jeg forsøkt framstilt ved å vise til noen sentrale utviklingstrekk. Synet på praksis har utviklet seg fra hva vi kan kalle en ureflektert mester-svenn tenkning i lærerseminartiden fram mot dagens praksisideologi basert på handling, refleksjon og veiledning.

I dette arbeidet har jeg hatt stor nytte av Åsmund Lønning Strømnes sin studie: *Praksisopplæringa i grunnskolens lærarutdanning – eit historisk oversyn* (Strømnes 1999). Framstillingen i dette første kapitlet bygger vesentlig på denne studie.

Et gjennomgående trekk ved de fleste profesjonsutdanninger er at teoristudiene står i fokus. Det blir brukt til dels betydelig mer tid på disse enn på praksis. Et annet typisk trekk er at teoretisk og praktisk opplæring er atskilt – de finner sted innenfor organisasjoner som lokaliseringmessig og forvaltningsmessig til vanlig har lite med hverandre å gjøre. Dette gjelder også allmennlærerutdanningen. Det har hele tiden vært et hovedmål å få til god sammenheng mellom teoristudiene og skolepraksis. Dette har vist seg å være en stor utfordring gjennom hele allmennlærerutdanningens historie.

1.2. Forvaltning av praksisopplæringen

1.2.1 Kommunale eller statlige øvingsskoler

Allerede ved opprettelsen av de første seminarne oppsto det et motsetningsforhold mellom de statlige seminarne og de kommunalt drevne praksisskolene. Hvem bestemmer? Hva skal være i fokus: Seminarlærernes faglige forståelse eller praksisskolenes skolehverdag? Hvor skulle ansvaret for praksisopplæringen ligge – i seminaret eller i øvingsskolen? Hvem skulle betale for øvingsopplæringen - staten ved seminarne eller kommunene ved øvingsskolen? Disse motsetningene førte til at foreldrene og kommunene ofte ikke ville ha noe med øvingsskolen å gjøre. Samtidig ønsket både allmueskolenes lærere og seminarlærerne å ha

Fredrikke nr. 8, 2005

hand om øvingsopplæringa.. Dette motsetningsforholdet førte til at praksis ble stående lavt i lærerstudentenes bevissthet.

For å få større innflytelse på øvingsopplæringen og sikre sammenheng mellom studium og praksis, ønsket de seminaransatte å få opprettet statlige øvingsskoler. Denne saken har til ulike tider vært utredet av en rekke utvalg. Disse konkluderte med at det var ønskelig at alle lærerseminar hadde en statlig øvingsskole knyttet til sin virksomhet. Dette ble begrunnet med både faglige og samfunnsmessige hensyn. Det ble hevdet at kvaliteten på øvingsopplæringen klart ville bli bedre ved en slik ordning. Samtidig ville en bedre kunne sikre en mer lik praksis i lærerutdanningen over hele landet. Til tross for sterke og velbegrunnede tilrådingar ble statsøvingsskoler aldri noen alminnelig og varig ordning i landet. Det hele stoppet som regel opp i forvaltningen, der begrunnelsene for å avslå søknader var av både økonomisk og juridisk art.

De mest kjente statsøvingsskolene ble opprettet i Tromsø og Volda. . Statsøvingsskoler har ikke vært noe tema i lærerutdanningsdebatten etter 1986. Praksisopplæringa har etter dette blitt regulert gjennom egne kontrakter om studentpraksis mellom utdanningsinstitusjonene og kommunene, og der øvingslærerne har hatt delt tilsettingsforhold.

Lærerskoleloven av 1902 åpnet for at seminarlærerne kunne få noen av sine undervisningstimer lagt til øvingsskolen – for å sikre bedre sammenheng mellom teori og praksis. Nestoren innen norsk lærerutdanning, Erling Kristvik, foreslo i 1923 at pedagogikklærer kunne være til stede og følge undervisningen i en 1.klasse i øvingsskolen, mot at øvingslæreren fulgte hans undervisning i pedagogikk og samtidig brukte noe tid til samarbeid med han. Historisk sett var dette kanskje det første konkrete og faglig velbegrunnede forsøk på å få til en bedre sammenheng mellom studiet og praksisfeltet. Som generell ordning ble dette forslaget dessverre avvist av Stortinget, med begrunnelse om at det ville bli for dyrt.

Lærerskoleloven av 1938 innførte nasjonale bestemmelser om praksisopplæringa og om samarbeidet mellom de kommunale øvingsskolene og lærerskolene. Organisasjonsmessig betød dette en klar kvalitetsheving av allmennlærerutdanningen. Det ble imidlertid sagt lite om hvordan dette samarbeidet burde utformes og organiseres. I 1939 ble Norsk

øvingslærerlag som landsomfattende organisasjon for grunnskolelærere med ansvar for praksisopplæringen ved lærerskolene grunnlagt.

Det klart positive ved disse nyskapningene var at de tidligere stridighetene mellom utdanningsinstitusjonene og grunnskolene om retten til praksisopplæringa ble brakt til opphør.

1.2.2 Sammenheng teori – praksis

I tiden fram mot ny lov om Lærerutdanning i 1938 og Normalplanene for grunnskolen av samme år var lærerutdannere primært opptatt av rammer og strukturer for praksisopplæringen.. Etter 1945 ble det gjort flere enqueter blant lærerstudenter og utdannede lærere om kvaliteten på praksisopplæringen. 3 undersøkelser konkluderte med at praksisopplæringen ble for dårlig ivaretatt i studiet og at det var for liten sammenheng mellom teoristudiene og praksis.

I forbindelse med lovverket om Forsøk i skolen (1954) ble det satt i gang flere prosjekt innenfor praksis i allmennlærerutdanningen. Blant disse var en rekke forsøk med tilleggsutdanning for øvingslærere. Disse kursene var lite konsentrert om det spesifikke ved øvingslærerrollen. De må mer kunne karakteriseres som fagkurs innenfor Mønsterplanens fagkrets, der lite av innholdet dreide seg om teorier knyttet til øvingslærerrollen og om hvordan lærerstudenter lærer å bli lærere.

Forsøksrådet konkluderte i en senere undersøkelse med at det bør være mer sammenhengende praksis (blokkpraksis) og at det er for dårlig sammenheng mellom praksisopplæringen og det faglige studium.

I studieplanene for lærerutdanning etter 1973 blir det mye fokusert på sammenhengen mellom pedagogisk teori og praksis i opplæringen. Dette kunne gitt ideer til nye metoder og samarbeidsmåter i utdanningen, men resultatene uteble. I stedet for et bedre samarbeid førte diskusjonene lett til at det i lærerutdanningsmiljøene oppsto et motsetningsforhold mellom representanter for pedagogisk teori og- for teoriundervisningen i skolefagene. Samarbeidet mellom praksisskolene og høgskolene, som de nye planene forutsatte, ble i liten grad realisert, blant annet fordi faglærerne i stor grad meldte seg ut. Det ble derfor vanskelig å utvikle noen klar felles ideologi for praksisopplæringen.

Det mest positive som skjedde var en omlegging til mer konsentrert praksis. Studentene oppholdt seg nå i lengre perioder (1- 2 uker) på praksisskolene. De får med dette større muligheter til å observere skolemiljøene og læringssituasjonene mer helhetlig.

På 1980-tallet ble det gjort flere forsøk for å bedre praksis og sammenhengen i studiet. Mens praksis fram til da mye hadde handlet om å imitere rollemodeller i yrket, blir synet på studiet og praksis nå gradvis endret, i retning av at praksis blir en del av studiet. Betydningen av samarbeid mellom aktørene blir fortsatt sterkt understreket:

- Timepraksis blir forlatt til fordel for sammenhengende praksis
- Observasjonspraksis, hospitering og assistentlærertjeneste kommer inn som sentrale praksisformer i 1.del av studiet. Egenpraksis blir sentral i siste del av studiet.
- Samarbeidsmøter mellom pedagogikklærer og øvingslærer blir realisert.
- Praksis for mindre grupper av studenter blir innført.
- Ny vurderingsskala for praksis blir utprøvd (bestått/ikke bestått)

Begrepet egenpraksis kom på 1980-tallet inn i praksisdebatten. Dette har sin bakgrunn i nyere utviklingstrekk og teorier innenfor læringspsykologien, som interaksjonisme og konstruktivisme. Dette betyr at den enkelte lærerstudent selv konstruerer sin praksiskunnskap i interaksjon eller møte mellom egne personlighetstrekk og reelle yrkessituasjoner.

1.2.3 Felles plattform

I 1959 ga Torgeir Bue m.fl. ut boka Fagmetodikk for folkeskolen. Dette var den første systematiske framstilling av fagmetodikk i folkeskolens undervisningsfag. I 1962 ga Martin Strømnes ut "Allmenn didaktikk for lærarutdanning til 9-årig skole." I boka sier han at "Avstanden mellom teori og praksis lenge har vore stor i lærarutdanninga vår. Øvings-og pedagogikklærarane har vore altfor mykje isolerte lærargrupper."(50,s 9) Hensikten med boka var at den skulle bidra til ei felles plattform. Den forutsatte bindende samarbeid mellom pedagogikklærer, øvingslærer og studenter. Boka fokuserer særlig på sentrale lærerfunksjoner som planlegging, undervisningsformer og diagnostisering.

I 1974 fikk vi ny lov og studieplan for allmennlærerutdanning. Utdanningen blir nå utvidet fra 2 til 3 år. Her fokuseres det for første gang på at utdanningen skulle forberede studentene på å mestre de oppgavene som den nye Mønsterplanen for den 9-årige grunnskolen la opp til.

Denne planen var den første etter gjennomføringen av 9-årig enhetsskole i alle landets kommuner. Nye elementer som vurdering av lærestoff, undervisningsplanlegging og samarbeidsproblematikk kommer inn. Videre skulle lærerne drive elevobservasjon, planlegge og gjennomføre utviklingsarbeid, samt ta seg av spesialundervisningen. Pedagogisk teori og praksis blir omdannet til en 1-årig faglig enhet, med en felles karakter. Med dette ble pedagogikkfaget tildelt en særstilling i forhold til praksis sammenliknet med de andre fagene i lærerutdanningen.

Et nytt og utvidet praksisbegrep ble lansert: Praksis ble nå kalt pedagogisk praksis. Denne skulle integreres med didaktikk, metodikk, pedagogisk teori og fag. Dette skulle skje gjennom et utstrakt samarbeid mellom øvingslærere, pedagogikklærere, faglærere og studenter. Det skulle utarbeides et eget praksishefte og semesterplan for pedagogikk. Pedagogikkfaget skulle være kittet i utdanningen, som bandt de ulike delene sammen.

1.3 Studentmedvirkning og fleksible planer

Planrevisjonen av 1980 gir større rom for studentenes initiativ og medvirkning. Den understreker behovet for at studentene i praksis følger elevgrupper i sammenhengende perioder. En ny og mindre omfattende revisjon fant sted i 1986. Her understrekes på nytt at pedagogisk teori og praksis skal bindes sammen til en faglig helhet. Denne helhetlige fagkombinasjonen skulle gi lærerstudentene det de trengte for å undervise i alle undervisningsfag. Planen vektla at studentene skulle lære å forstå hvordan skolesamfunn fungerer. Deltakelse i og praktisering av lærersamarbeid kom inn som nye elementer i planen.

Siste del av 1980-årene er starten på den største reformperioden innen høyere utdanning i Norge i moderne tid. Stikkord her er en felles lov for universiteter og høyskoler og utvidelse av allmennlærerutdanningen fra 3 til 4 år. Det innføres større fleksibilitet, slik at lærerstudentene nå kan velge en kombinasjon av høyskole- og universitetsutdanning.

Studieplanen av 1992, revidert utgave 1994, understreker at ”studentene i sin praksis får møte hele bredden i lærerens oppgaver og ansvar” (KUF 1994, s 311). Pedagogisk teori og praksis skal fortsatt utgjøre en faglig enhet: ”Pedagogisk teori og praksis skal bidra til å binde sammen de ulike delene av allmennlærerutdanningen. Studieenheten skal bygge bro over til

de forskjellige fagene og mellom fagene slik at studentene kan oppleve et samordnet, helhetlig studieopplegg”. Planen har i den generelle delen et eget kapittel om veiledning i lærerutdanningen. I motsetning til tidligere planer har veiledning her fått en sentral plass. Veiledning skal hjelpe studentene til å ”utvikle menneskelige og faglige kvaliteter som trengs i læreryrket”. Den skal videre ”utvikle studentenes kvalifikasjoner for faglig og pedagogisk tenkning”. Veiledning skal være en oppgave for alle lærere innenfor allmennlærerutdanningen. Om praksisopplæringen sier planen at ”pedagogisk praksis skal være en integrert del av alle fag”.

1.4 Praksis som sammenbindende element i studiet

Etter at vi i 1994 fikk en felles lov for høyskoler og universiteter fastsatte KUF nye rammer for allmennlærerutdanningen. Når det gjelder praksis brytes nå tradisjonen fra 1974 - 1998 om at pedagogisk teori og praksis skal utgjøre en faglig enhet av i alt ett studieårs varighet. Pedagogikk og praksis behandles i planen som egne og atskilte fagområder. Praksis alene skal nå være det integrerende element i utdanningen. Med dette forsvinner også pedagogikkfagets kjernerolle i allmennlærerutdanningen. Endringen betyr et brudd med en mer enn 20-årig tradisjon i norsk lærerutdanningshistorie, Det gis i planen ingen faglig begrunnelse for hvorfor plankomiteen har gjort denne forandringen. På en måte kan det se ut som om vi er tilbake til tiden før 1970, med en utdanning uten faglig fokus. I planen er praksis utvidet med 4 uker til 22 uker. Videre står det at ”arbeidet med teoristoffet i fagene søkes integrert i praksisdelen, og at de erfaringene studentene tilegner seg gjennom praksisopplæringen blir ført tilbake til arbeidet med de ulike studiefagene”. Gjennom slike formuleringer har planen prøvd å sikre bedre sammenheng i studiet. Et annet interessant og nytt moment i praksisplanen er ”å basere praksisopplæringen på en handlings-og refleksjonsmodell, der instruksjon og imitasjon er tonet ned til fordel for forklaring og veiledning i dialog mellom studenter og veiledere”. Felles for begge planene på 1990-tallet er at begrepene øvingslærer/praksislærer og rettleder er avløst av nye begrep som praksisveileder og veiledning. Planen understreker at praksis skal inn i alle fag, og er et ansvar for alle lærere. Praksis skal nå være det sammenbindende leddet i lærerutdanningen.

Rammeplan for allmennlærerutdanningen av 2003 bygger på disse prinsippene og krever at studentene i sin praksisopplæring skal få møte de kravene og forventningene som stilles til

læreren, og de skal utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å prøve ut og bearbeide egne faglige og didaktiske kunnskaper.

Praksisopplæringen skal legges opp slik at studentene

- Blir kjent med mangfoldet i yrkesoppgavene
- Møter praksisfeltet som arena for studiearbeid i fagene og som arena for utforskning
- Utvikler kunnskap om samspillet mellom elever og mellom elev og lærer, kunnskap om skoleledelse, klasseledelse og teamarbeid
- Reflekterer over og utvikler didaktisk kunnskap i fagene og på tvers av fagene
- Arbeider i et flerkulturelt læringsmiljø og legger til rette tilpasset opplæring for alle
- Får erfare samarbeid med foreldre/foresatte og andre med ansvar for barnas oppvekstmiljø
- Analyserer praksiserfaringene i lys av teori, læreplaner for grunnskolen og egne erfaringer
- Får erfaring med arbeidsmetoder som fremmer entreprenørskap

1.5 Adopsjonspraksis

Allerede i 1970, i forbindelse med vurdering av praksisopplæringen utført av en fagkomite (Norsk lærerlag 1970), ble begrepene egenpraksis og veiledet praksis lansert. Forslaget om egenpraksis er interessant, da måten å organisere denne på ligger tett opp til det som i dag kalles adopsjonspraksis.

Sentralt for de nye ideene om praksisutvikling er at de bygger på et stadig utvidet praksisbegrep, der det blir understreket betydningen av at studentene får prøve ut egne opplegg, samtidig som de får oppleve helheten i lærerarbeidet gjennom sammenhengende klasselærerpraksis. Denne utviklingen innenfor lærerutdanningssystemet har skjedd parallelt med liberalisering og demokratisering av samfunnet for øvrig. Dette førte til ønske om å prøve ut nye og mer frie måter å organisere praksisopplæringa på, som et alternativ til den tradisjonelle, øvingslærerledete praksis. I tråd med denne tenkningen ble ideen om adopsjonspraksis lansert.

Begrepsbruken i forbindelse med skoleadopsjon har vært omdiskutert. I dag bruker mange uttrykket skoleovertakelse i stedet. Begrunnelsen for dette er at betegnelsen adopsjon lett kan bli oppfattet som mer omfattende og varige ordninger enn det som har vært praktisert (Lauglo

2002). Ved HiNe har betegnelsen adopsjonspraksis blitt brukt i alle år. Denne betegnelsen blir derfor brukt også i dette arbeidet.

Adopsjonspraksis er et forsøk på å virkeliggjøre begrepet egenpraksis. Det betyr at en klasse eller gruppe av studenter, mot slutten av utdanningstiden, overtar oppgaver og undervisningsansvar for en hel skole for en avtalt periode. På denne måten får studentene selv hovedansvaret for all undervisningsplanlegging – og gjennomføring. Studentene møter elevene og skolehverdagen i en virkelighet som ligger så nært opp til en reell yrkessituasjon som mulig, og der de selv må ta ansvar for og dokumentere de avgjørelser som blir tatt.

Etter hvert har adopsjonspraksis som del av praksisopplæringen (en praksisperiode) blitt innført ved de fleste av landets allmennlærerutdanningsinstitusjoner. Varigheten av adopsjonsperioden varierer i fra 1 til 3 uker. Fast nærvær ved skolene av fagpersonale fra adopsjonsskolen varierer fra ingen til at både rektor og inspektør er til stede i hele perioden. Ved enkelte adopsjonsskoler er det inngått avtale om at lærerne skal veilede studentene etter behov. Ved noen skoler er fagpersonale fra Høgskolen til stede i hele perioden, ved andre skoler kun etter avtale og initiativ fra høgskolepersonalet selv. Noen høgskoler satser bevisst på at studentene skal ha adopsjonspraksis ute i distriktene, slik at de må bo på stedet, mens andre velger ut adopsjonsskoler ut fra en turnusordning eller ut fra nærhet til utdanningsinstitusjonen. Alle høgskolene har ordninger der studentene tidlig starter samarbeidet med adopsjonsskolen om planlegging av undervisningen. Det er vanlig at lærerne ved adopsjonsskolene er sammen med studentene og har hovedansvaret for undervisningen de 1-2 første dagene av adopsjonsperioden, og at det blir gjennomført en oppsummering med lærere og studenter sammen den siste dagen, der studentene "leverer" klassene tilbake. Alle høgskolene har lagt adopsjonspraksis til det siste året i studiet der pedagogikk var obligatorisk fag): Fram til 2003.

Det foreligger hittil svært lite samlet dokumentasjon på erfaringer med adopsjonspraksis i allmennlærerutdanningen. Det som finnes er korte årlige oppsummeringer og evalueringer fra studentene og et fåtall foredrag om ordningen fra vitenskapelig personale ved utdanningsinstitusjonene.

To studier skal allikevel omtales her:

1. *Sagene lærerhøgskoles prosjekt i 1988/89 med en alternativ praksisorganisering* (19. Storhaug 1989).

Hovedmålet med prosjektet var å gi studentene en alternativ praksismodell i tråd med utviklingen i grunnskolen. Studentene skulle erfare teamarbeid og få innblikk i utfordringer med å organisere undervisningen etter prinsippene om elevtilpasset opplæring og ansvarslæring. Prosjektet er en kombinasjon av mer tradisjonell praksis og adopsjonspraksis ("klasseovertakelse"). Studentene fulgte en grunnskoleklasse i et halvt år, der første del besto av 4 observasjonsdager og fire dager tradisjonell praksis. Siste del ble avsluttet med 1 uke overtakelse av den samme klassen. I evalueringen ga studentene uttrykk for at de følte seg tryggere i overtakelsespraksisen enn i noen annen praksis. De lærte mye av å ha eget ansvar. Flere uttrykte ønske om mer veiledning. Alle var enige om at gode forhåndskunnskaper om elevene (klassen) ga økt utbytte. Øvingslærerne ga uttrykk for at studentene kom gjennom egenpraksisuka på en meget tilfredsstillende måte. For dem selv hadde erfaringene vært bevisstgjørende for eget pedagogisk ståsted, fordi en måtte begrunne, vurdere og diskutere egen praksis med studentene.

2. *Undersøkelse av studentenes syn på adopsjonspraksis ved Høgskolen i Sør-Trøndelag 2002* (28. Harald Lauglo 2003).

Forventninger: Studentene ga i forkant uttrykk for forventninger om større ansvar, om utprøving av egne opplegg, og om mer realistisk praksis nært opp til den reelle yrkessituasjon. De hadde sterk tro på kollegaveiledning i vid betydning – primært rettet mot medstudenter og mot etterveiledning.

Erfaringer underveis: Klasseledelse er viktig. Lærer må kunne være både støttende og grensesettende. Betydningen av et godt personalsamarbeid understrekes av mange.

Kollegaveiledning blir praktisert i mindre grad enn forventet.

Vurderinger i etterkant. Etter gjennomført adopsjonspraksis ble studentene bedt om å vurdere hvor god deres læring hadde vært i adopsjonspraksis sammenliknet med om de i stedet skulle gjennomført vanlig praksis hos en av Høgskolens øvingslærere. Svarene viste at hele 85 % av studentene opplevde læringen som bedre i adopsjonspraksis.

Fokus i svarene: En realistisk praksis. En mer helhetlig praksis. Den enkelte students individuelle læring ble i sterkere grad fokusert enn den kollektive læring.

1.5.1 Adopsjonspraksis ved Høgskolen i Nesna.

Ordningen med skoleadopsjon kom i gang i 1989 etter sterke ønsker fra studentene om en noe friere praksisordning. Høgskolens ledelse bestemte at ordningen skulle gjennomføres som siste praksisperiode det siste (3.) studieåret. Det ble utarbeidet en standardavtale mellom Høgskolen og kommunene om gjennomføringen. Etterat 4-årig lærerutdanning ble innført i 1994, har adopsjonspraksis blitt lagt til siste semester i 3.studieår. Det første året varte adopsjonsperioden 1 uke. Dette ble utvidet til 3 uker fra 1990.

I tråd med skolens planer overtar studentgruppa det hele og fulle ansvar for skolens undervisning, ledelse og administrasjon i denne perioden. Studentene tar over lærerstillingene slik disse er organisert ved skoleårets start. Gjennomføringen har alle årene blitt lagt til vårsemesteret i 3. studieår. Allerede tidlig i høstsemesteret tar studentene kontakt med adopsjonsskolen for oppstart av samarbeidet. Den første dagen blir brukt til orientering om skolen, om klassene og om lærerstillingene. Senere velger studentene hvilke lærerstillinger de ønsker å overta. Etterat stillingene er fordelt samarbeider studentene med skolens lærerteam om planlegging av undervisningen i adopsjonsperioden. En dag i planleggingsperioden brukes til observasjon i klassen der studentene skal ha sin praksis. De to første dagene av adopsjonen er studentene sammen med klassestyrer/faglærer i klassen, der de observerer og tar på seg mindre undervisningsoppgaver. Fra og med den tredje dagen overtar studentene det hele og fulle ansvar for undervisningen i resten av adopsjonsperioden (13 dager). I løpet av disse dagene har studentgruppa 2 veiledningsmøter med lærerne etter nærmere avtale. Den siste dagen av adopsjonen har studentene oppsummerings-og evalueringsmøte med lærerne, samtidig som klassene gis tilbake til sine respektive 2klassestyrere.

Gjennom teamorganisering overtar studentene selv mer av den daglige veiledning. Dette får de kunnskap om og trening i gjennom innføring i kollegaveiledning i pedagogikk- undervisningen på HiNe. I løpet av adopsjonsperioden får studentene flere besøk av sine lærere fra Høgskolen, der det blir gitt veiledning. Etter avslutning av adopsjonspraksis bruker Høgskolen 1 dag på oppsummering av praksis, der erfaringsutveksling, refleksjon, analyse og generalisering av erfaringene blir fokusert.

Det har imidlertid hittil ikke blitt foretatt noen samlet analyse og vurdering av adopsjonspraksis over tid. I den foreliggende undersøkelse vil jeg ta utgangspunkt i de

erfaringer som er gjort med Adopsjonspraksis. Dette arbeidet vil bli belyst ut fra en yrkesteoretisk forståelse.

2 Yrkesteoretisk forståelse

2.1 Yrkespraksis

Den kunnskap som utvikles innenfor yrkesutøvelsen er av en annen karakter enn fagkunnskapen studentene har med seg fra undervisningen innenfor de ulike fagdisipliner i lærerutdanningen. Hensikten med praksis knyttet til utdanningen er derfor at studentene skal lære seg til å forstå og anvende sin fagkunnskap i et helhetlig perspektiv, der elevens tenkning og forståelse står i fokus.

På 1980-tallet utførte Carl Øyvind Jordell sin forskning om lærersosialisering (Jordell 1986): Hvordan blir lærere lærere? Studiene til Jordell konkluderte med at lærerutdanningen har liten innflytelse på hvordan lærere lærer yrkesrollen. Nyutdannede lærere sosialiseres til rollen gjennom de erfaringene de høster i løpet av de første årene som praktiserende. På samme tid er Jordell og andre forskere opptatt av hvordan lærere tenker om praksis ("Teachers thinking"-studier). Utgangspunktet for denne forskningen er Donald Schøns forestillinger om læreres tenkning. Her står begrepet refleksjon sentralt. Refleksjon er et redskap for å skape mening i det som skjer omkring oss, og å utvikle eller endre denne meningen eller forståelsen. Mens praksiskunnskapen mye er personlig, skjult og ikke verbalisert, er kunnskapene innenfor de ulike faglige disipliner eksplisitt, forskningsbasert og generell (Handal & Lauvås 2000). Enhver praktiserende lærer vil etter dette utvikle sin egen praktiske yrkesteori eller praksisteori. Denne er en tilpasning og integrering av tidligere praksiserfaringer (egne og andres), kunnskaper om teori og verdier. Praksisteorien er hos yrkesutøvere flest lite bevisst, og den kan endres i tråd med nye erfaringer - og teorier. Praksisteorien fungerer som en beredskap for og styrer den enkeltes praksishandlinger. Fagteoriene innenfor de ulike faglige disipliner som dominerer profesjonsutdanningen blir i yrkessammenheng ofte kalt påstandskunnskap. Denne kunnskapen må dekodes og tilpasses de ulike praksisarenaers tradisjon og kultur for å bli funksjonell.

Der hvor profesjonsutdanningene har svak tilknytning til praksisfeltet vil det innenfor yrket lett utvikles kunnskap med base i praksisfeltets kultur, tradisjon og utfordringer. Dette er kunnskap som bygger på tradisjonen innenfor den enkelte institusjon, og som i mindre grad er

utviklet i samhandling med viktige mål, teorier og prinsipper. Denne typen kunnskap gir lite rom for nytenkning og innovasjoner.

Et tredje begrep som ofte blir brukt i forbindelse med utvikling av praksiskunnskap er prosessuell kunnskap. Dette er kunnskap om utviklingen av selve læringsprosessen fram mot oppsatte mål, gjerne med flere aktører i samarbeid innenfor et team eller en prosjektorganisering. Her blir kunnskap om for eksempel mål, ulike stadier, sekvenser og evaluering viktig.

Professor Carl Georg Ahlstrøm ved Universitetet i Uppsala har forsket på praksis i allmennlærerutdanningen i Sverige og andre land over lengre tid. Her skal kort refereres fra hans syn på praksisveiledning i allmennlærerutdanningen (egne nedtegninger fra foredrag av Ahlstrøm på fou-seminar om praksisveiledning i allmennlærerutdanningen. Elverum 1991). Studentene ønsker øvingslærere som kan være medskapende dialog- og samarbeidspartnere, støttende hjelpelærere, et forbilledlig eksempel og korrigerende mester.

Det er spesielt viktig at de lærer å ta hensyn til elevenes perspektiv i undervisningen. Det som studentene opplever som mest problematisk i praksisdelen av studiet er at noen øvingslærere forsøker å formidle all sin lærerkunnskap til kandidatene., at det ikke blir gitt saklig kritikk og at det gis doble budskap i utsagn og handling. Flere studenter opplever at de får liten aksept for å prøve ut egne ønsker når det gjelder arbeidsmåter og tilnærminger. I stedet for å være opptatt av rett og galt bør veilederne gi kandidatene nye perspektiv ved å presentere forskjellige syn på undervisning. Mange praksisveiledere legger for stor vekt på foreskrivende veiledning, i stedet for å stille spørsmål til kandidaten. De ønsker at kandidatene skal bli et bilde av dem selv. Utviklingsaspektet hos studentene må bedre ivaretas. Når praksisveileder er dominant går studenten fort inn i en tilpasningsrolle – faller lett inn i veileders måte. En slik veilederatferd vekker motstand, frambringer lett øyentjeneri, aggressivitet og manglende samarbeid.

På grunnlag av intervju med praksisveiledere og lærerkandidater etter opptak av veiledningssamtaler kom Ahlstrøm fram til at i gode veiledningssamtaler ble det lagt vekt på følgende: Å bygge opp kandidatens selvtillit, gi kandidaten et begrepsapparat, stimulere til

metodisk tenkning, demonstrere en måte å forholde seg til elevene på, opplære kandidaten til bevisste handlinger og trene dem opp til å anvende visse prinsipper for god undervisning.

2.1 Yrkesopplæringsteorier

Med utgangspunkt i Ahlstrøms kritikk av praksisveiledningen vil jeg nå legge fram to teoretiske tilnærmingsmåter som jeg mener er relevante for drøfting av lærerutdanningens praksisopplæring?

2.1.1 Lærlingemodellen

Tradisjonen innenfor opplæring i yrkesfagene – spesielt håndverksfagene - har vært at den lærende i en periode av opplæringstiden følger en mester i faget. Mesteren er i denne sammenheng en person med lang erfaring og anerkjent dyktighet i faget. Arbeidsplassen er aktivitetsområde og læringsressurs i kompetanseoppbyggingen. Innenfor denne type praksis blir derfor skillet mellom læring og bruken av det lærte opphevet. Ved å arbeide tett sammen med mesteren vil svennen gradvis tilegne seg den yrkeskompetanse som er nødvendig for å kunne bli en fullverdig og godkjent yrkesutøver.

Begrepet "apprenticeship" ("å lære som lærling" – fritt oversatt) beskriver den prosessen en lærling gjennomgår for å tilegne seg et sett av ferdigheter under ledelse av kvalifiserte voksne. Prosessen kan kort beskrives gjennom 4 aspekter ved opplæringen:

Modelling skjer i et praksisfellesskap hvor lærlingen kan se arbeidet og oppgavene. Mesteren og fagarbeidere synliggjør forskjellige deler av oppgaven.

Scaffolding (støttende stillas) er den støtten mesteren og fellesskapet gir lærlingen i å utføre oppgaven. Det innebærer alt fra direkte inngripen i oppgaven til hint og tilbakemeldinger.

Fading er prosessen hvor mesteren gradvis trekker seg tilbake og lærlingen får økt ansvar.

Coaching foregår i hele prosessen. Mesteren velger oppgaver, klargjør strategier, evaluerer arbeid og diagnostiserer problemer. Coaching er mesterens kontroll med læringsprosessen.

I hele denne prosessen står handling sentralt, og standardene for arbeidet og vurderingen av lærlingens arbeid er synlige i arbeidsmiljøet. Lærlingen deltar i et praksisfellesskap av yrkesutøvere med ulike kompetanse/kunnskap i en rolle som beveger seg fra ”legitim perifer deltakelse” til ”full deltakelse” som et kompetent medlem av yrkeskulturen (Collins 1991).

Filosofien bak denne tenkningen er at novisen/svennen skal trenes opp i mesterens håndverk. Mesteren vet hvordan arbeidet skal utføres, og er i stand til å vise det i praksis. Novisens oppdrag er å utføre arbeidet så nært opp til mesterens som mulig. Mesteren besitter vurderingskriteriene.. Det er novisens holdninger og ferdigheter som skal formes av mesteren. Mesterens totale definisjonsmakt ligger i bunnen. (11:Lauvås & Handal. 2000)

2.1.2 Handling og refleksjonsmodellen

Denne modellen for yrkesopplæring er i Norge utviklet av Handal & Lauvås, med bakgrunn i deres arbeid med veiledning av lærerstudenter.

”Veiledning som refleksjon over handling går ut på å hjelpe yrkesutøvere (eller studenter) til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres hviler på, mer enn på å formidle hvordan den ”riktige” yrkesutøvelsen eller det nødvendige kunnskapsgrunnlaget skal være. Ved å bli mer klar over egen yrkeskunnskap, øker mulighetene for å endre og utvikle kunnskapsbasen. Veiledning innebærer også utfordring av den eksisterende kunnskapsbasen og impulser til videre utvikling av den.”(11: ibid. S 65). Hovedutfordringen i veiledning innenfor handling - og refleksjonsmodellen ligger i å finne fram til det stedet der den lærende er, og starte der. I stedet for å ta utgangspunkt i yrkeskravene og målene for yrkesutøvelsen, må vi finne ut av forholdet mellom det stedet der den lærende befinner seg og den kompetanse den lærende skal skaffe seg. Det er i dette spenningsfeltet yrkesveiledningen skal foregå. For veilederen (”mesteren”) betyr dette at en må være mer opptatt av å finne ut av hva den lærende forstår og hvordan hun forstår enn av egne tanker og yrkeserfaringer.(11:Ibid.s.67)

Refleksjon er et redskap for å skaffe mening i det som skjer rundt oss, og å utvikle eller endre denne ”meningen” eller forståelsen. Refleksjon innebærer at vi gjenerobrer våre opplevelser, grunner over dem og vurderer dem. Strukturelt og for analysens del kan det være hensiktsmessig å dele refleksjonene i 3 faser:

1. Vi henter fram og undersøker det som skjedde.
2. Vi gjenoppvekker de følelsene dette skapte i oss, og
3. Vi revurderer opplevelsen eller erfaringen.

I all yrkesmessig refleksjon er det viktig å holde på denne strukturen. Det er ofte altfor lett å gå til pkt 3 med en gang, fordi det er her den egentlige nylæring ligger (sette ord på/generalisere, få erfaringen inn i allerede eksisterende kognitive strukturer, hva betyr de). Når det gjelder 1.fase i refleksjonen kan det være naturlig å stille spørsmål som: Hva skjedde? Hva var det som utløste diskusjonen?, Hvem gjorde hva?, Hvordan var relasjonen mellom personene i situasjonen?

I fase 2, blir det viktig å få fram både positive og negative følelser knyttet til den erfarte situasjon, og sette ord på dem.

I fase 3 assosierer vi rundt erfaringene. Her prøver vi å mobilisere modeller, begreper, teori og andre følelser og erfaringer som vi kan knytte til de nye erfaringene. Hensikten er å bygge dem inn i eller integrere dem i kognitive strukturer som vi allerede har (11:Ibid, s73). Det blir her et spørsmål om å generalisere erfaringene – sette ord på dem: Hvilken mening har de? Hva betyr de for meg i min yrkesutøvelse? Refleksjon skal føre til handlingsendring i lys av ny erfaring.

2.1.3. Komplementær modell.

De to teoriene lærlingemodellen og handling og refleksjonsmodellen representerer 2 forskjellige forståelsesmåter for hvordan yrkes-og profesjonslæring skjer. Innenfor lærerutdanningen har begge modellene kommet i fokus i det siste etter at handling-og refleksjonsmodellen på 1980-og 90 tallet var den dominerende. Hver for seg gir begge modellene ulike forklaringer på hvordan læring skjer. Lærlingemodellen vektlegger læring i et sosialt fellesskap under ledelse av en mester, og der det er ganske klart hva som er ”riktig” utførelse ut fra sosiale konvensjoner om kvalitet eller håndverksmessig utførelse.. Handling og refleksjonsmodellen tar mer utgangspunkt i det uferdige. Den lærende planlegger selv sine praksishandlinger, utfører disse og observerer hva som skjer. Senere taes praksishandlingene fram og analyseres sammen med for eksempel en kompetent veileder eller innenfor en

kollegagruppe. De to modellene utelukker ikke hverandre. På en måte kan de sies å være komplementære. I praktisk yrkesopplæring vil det ofte forekomme aspekter av begge modellene.

2.2 Studiepraksis og yrkespraksis

Et annet perspektiv på praksis i yrkesopplæring lanseres av Anton Havnes der han tar i bruk begrepene studiepraksis og yrkespraksis (Havnes 1997). Det interessante ved Havnes sin tenkning er at han ved å lansere praksisbegrepet knyttet både til studiet og yrkesutøvelsen oppnår en prinsipiell tilnærming mellom to tradisjonelt atskilte studieaktiviteter. Her blir studiepraksis definert som den praksis som finner sted innenfor studieinstitusjonen og som er knyttet til undervisning og studenters læring. Yrkespraksisen i studiet er den læring som er knyttet til selve (den eksterne) yrkesutøvelsen. Læringssynet i begge praksistypene er forankret i konstruktivistisk tenkning. Læring forstås best når en ser den både i forhold til den som handler og i situasjonen som det handles i. Havnes understreker at det studenten gjør blir viktigere enn det læreren gjør. Læring innebærer å bli en del av et sosialt og kulturelt læringsfellesskap.

I sin drøfting av læringsbegrepet konkluderer Havnes med at det prinsipielt ikke vil være noen forskjell mellom læring i utdanning og læring i arbeid: Begge er læring i praksis (ibid s 43).

Forfatteren tar avstand fra den tradisjonelle oppfatningen av praksis som kun det som foregår i situasjoner der yrkespraksisen er modell for måten læringen organiseres på. Denne praksisnære måten å strukturere læringen på har klare fellestrekk med mester-svennrelasjonen. Ut fra en slik tenkning blir det å delta i forelesninger og seminarer, arbeide i kollokvier eller å skrive en oppgave ikke praksis. Et slikt praksisbegrep er utilstrekkelig. Måter å tenke på, måter å snakke på og måter å samhandle på er også praksis. Også læring av teori er praksisnær, den er knyttet til spesifikke kontekster, den har implisitte og uformelle sider og den er basert på egne erfaringer i omgang med lærere, medstudenter og andre. Forfatteren tar utgangspunkt i tolkninger av Wittgensteins filosofi, der det skilles mellom påstandskunnskap, fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap, som ulike sider ved det som kalles kunnskap. Påstandskunnskap assosieres oftest med læring i den teoretiske delen av utdanningen, og hviler på en "taus" grunn av fortrolighetskunnskap og ferdighetskunnskap.

Fortrolighetskunnskapen og ferdighetskunnskapen er fundamentalt sett praksisnær – den forholder seg til personens fortrolighet og ferdigheter i nettopp å tenke, snakke, drøfte, diskutere og skrive på bestemte måter som er sosialt akseptable i gitte kontekster. Ut fra denne tenkning hviler all læring, enten den skjer i en teoritilknyttet eller en praksisnær kontekst, på det samme fundament. Enkelt sagt betyr dette at all læring er praksis.

Avslutningsvis tar forfatteren for seg spørsmålet om praksisperiodenes plass og funksjon i utdanningen, ved å referere til Kristin Heggens doktoravhandling om praksisopplæringen i sykepleierutdanningen. Det er en tydelig tendens ”til at studenter avskalles fra pleierfellesskapet når de utfører oppgaver som er definert på skolens premisser.” Men samtidig er det også en mulighet for at studentene ”...demper sitt særpreg som studenter ved å legge utdanningsmålene til side”. Dermed er vi inne i det andre mulige scenariet, som innebærer ”å slippe studentene fri” på ulike arbeidsplasser, der de utvikler praksiser i tråd med den lokale arbeidspraksisen, uten at utdanningen blander seg særlig mye opp i hva de lærer. I begge tilfelle står vi overfor et skille (eller brudd) mellom utdanning og arbeid, mellom studiepraksis og yrkespraksis, mellom to kontekster som skulle støtte og berike hverandre. Å gå fra utdanning til yrke innebærer i det minste en perspektivforskyvning som mange opplever som vanskelig. De to scenariene kan forstås som henholdsvis ”teoriforherligelse” og ”praksisforherligelse”. Den store utfordringen som utdanningene står overfor når praksisperiodene struktureres, er å se på sammenhengen (i noen grad i form av fellestrekk.) mellom utdanning og yrke, mellom utdanningen som aktivitetssystem og arbeidsplassen som aktivitetssystem og mellom teori og praksis.

Utdanningen har ikke bare som mål at studentene skal lære for yrket, som en forberedelse til arbeid i den form det har pr. dags dato. I like stor grad må studentene utdannes til å arbeide for å lære gjennom sin yrkespraksis med tanke på å utvikle denne. Utdanningene er aktivitetssystemer for læring, både i utdanning og arbeid.

Teoretisk kompetanse er også praksisnær. Den teoretiske praksisen, studiepraksisen, som studentene utvikler gjennom utdanningen må de også ta med seg ut i yrkespraksisen. Denne sammenhengen oppstår når studiepraksisen er relevant for læring i arbeid. For utdanningene har det spesielt konsekvenser både for hvordan læring i utdanning struktureres, hvordan læring ”i praksis” organiseres og hvilken yrkespraksis de forespeiles (ibid, s 44-45).

Dette synet på profesjonslæring, bygd på konstruktivistiske prinsipper, kan nettopp være kettet som skal binde de to elementene, studiepraksis og yrkespraksis, sammen. Denne tenkningen er prinsipielt viktig, fordi den bidrar til å oppheve det tradisjonelle skille mellom studier og yrke. Det betyr at hele studiet må bygges opp rundt studentaktive metoder, der studentens profesjonslæring settes i fokus på bekostning av formidling av ”riktig” tenkning og ”riktige” løsninger. I denne sammenheng blir skoleadopsjon en spennende måte å organisere yrkespraksis i studiet på, med sikte på å oppnå bedre studiekvalitet.

2.3 Vurdering av praksiskvalitet

Hvilke former praksiskunnskapen hos studentene vil få er mye avhengig av kvaliteten på praksis. Kvalitet er i hvilken grad en oppnår å oppfylle de forventninger og mål en setter for en aktivitet/prosess eller et produkt (Norsk Standard). Slik studiekvalitetsbegrepet brukes i faglitteraturen er det mer rettet mot prosesser enn mot absolutter. Studiekvalitet er å tilrettelegge en prosess der det pågår en kontinuerlig dialog og diskusjon mellom alle legitime interessenter om hva som er god studiekvalitet. I artikkelen ”Ulike syn på kvalitet” legger Trond Ålvik (1998) vekt på at det er ulike indikatorer eller tegn knyttet til begrepet (s 14-15).

Betyr kvalitet kun å gjøre noe *for andre* eller inkluderer det også å gjøre noe *med andre*? Skal kvalitet kun styres av kundens behov, eller vil dette være en svekkelse av kvalitetsbegrepet? Ålvik konkluderer sin drøfting av kvalitetsbegrepet med at det blir viktig ikke å gjøre kundens tilfredshet med produktet til eneste kriterium for kvalitet, og at begrepet like mye gjelder å gjøre noe med andre som for andre. Forskning på studiekvalitet viser at der studenter underviser hverandre, og der de er inkludert i et sosialt og faglig lærende fellesskap, oppnås de beste resultater. Studentene sees her på som aktive medskapere av studiekvalitet(s 33-38)

Praksis er en viktig del av lærerstudiet. I vurderingen av kvalitet må praksisopplæringen få en sentral plass.

I 1990 avga Studiekvalitetsutvalget(Handalutvalget). sin innstilling (til KUF) om tiltak til styrking av kvaliteten i høyere utdanning. Utvalgets mandat var å ”drøfte og foreslå tiltak for

å forbedre studieopplegg, undervisning og læring ved universiteter og høyskoler slik at tiltakene bidrar både til et kvalitativt bedre utdanningsresultat og til bedre studentgjennomstrømning”(Innstillingens mandat, s 2). Utvalget drøfter ikke praksisstudier og deres eventuelle tilknytning til teoristudiene ved høyskoler og universitet. Alle drøftinger, vurderinger og forslag til tiltak er knyttet til det som foregår innenfor utdanningsinstitusjonens vegger. Utvalget gir ingen klar definisjon av studiekvalitetsbegrepet, men nøyer seg med å drøfte ulike syn på kvalitet innen høyere utdanning, og dets avhengighet av studiekultur. ”Det er utvalgets oppfatning at vi neppe kan påregne særlig store forbedringer i studiekvalitet i høyere utdanning, uten en kulturell endring dels i holdning til utdanningsoppgavene og dels i kompetansen for å løse disse” (s 65). Studienes yrkesrelevans trekkes ikke inn i drøftingene. Under drøfting av studiekvalitetsbegrepet (kap.5) siterer utvalget forskerne Bergquist og Armstrong. Blant 5 kriterier som karakteriserer studiekvalitet sier disse at studiet må være ”Funksjonelt: At det gir den enkelte student mulighet til intellektuell, personlig og etisk utvikling i forhold til de funksjoner utdanningen skal kvalifisere for”. Et annet kriterium er at studiet må være ”Attraktivt: at det møter de behovene potensielle studenter måtte ha, dvs. at det rekrutterer.”

2.3.1 Studiekvalitetsundersøkelse blant studentene ved Høgskolen i Nesna (1993)

Denne undersøkelsen hadde til hensikt først og fremst å vurdere studiekvaliteten ved selve institusjonen. Noen spørsmål berører forholdet til praksisfeltet. Ett av disse går på ”yrkesrettet undervisning” og et annet på ”samarbeid og sammenheng fagstudier/praksis”. Spørsmålene er rettet til studentene.

Disse påpeker i sine svar mangel på sammenheng og ikke godt nok samarbeid mellom fagundervisningen/faglærerne på den ene siden og praksis/øvingslærerne på den annen. Faglærerne oppfordres til å holde seg bedre orientert om behov og utfordringer i grunnskolen ved oftere å besøke studentene i praksis og å ha bedre kontakt med øvingslærerne. Studentenes svar understreker klart behovet for å gjøre lærerutdanningen mer yrkesrettet ved å knytte teoriundervisningen sterkere til utfordringer og oppgaver innenfor praksisfeltet.

2.3.2 Kvalitetskriterier

Vurdering av kvalitet i lærerutdanningens praksis vil være nært knyttet til de mål som gjelder. I studiet av kvalitet i Adopsjonspraksis vil jeg forsøke å legge disse kriteriene til grunn. I vurderingen av praksiskvalitet er det behov for et redskap som kan sikre systematikk og konsistens.

Sentrale begrep

I vurderingen av praksiskvalitet blir det viktig å finne fram til sentrale begreper som kan være dekkende for kvalitetskravene. Kvalitet i denne sammenheng er ikke en fast størrelse. Det må gis rom for varierte og fleksible ordninger, avhengig av den enkelte students behov for utvikling av og tilpasning til yrkesrollen. Etter en analyse av historiske trekk, teoretiske funn og krav i studieplaner, har jeg kommet fram til 4 sentrale kvalitetskriterier:

- Studentens egenutvikling – Hensyn til studentenes individuelle behov for læring og utvikling og for studentmedvirkning og entreprenørskap
- Støttesystem – Utdanningssystemets støtte og hjelp i studentens læringsprosess
- Autentisk yrkessituasjon – Reell og virkelighetsnær yrkessituasjon
- Sammenheng studiepraksis og yrkespraksis, der utfordringer i praksisfeltet bør danne grunnlag for teoriundervisningen.

2.3.3 Presisering av undersøkelsens problemstilling

Jeg vil i undersøkelsen ta utgangspunkt i de erfaringer Høgskolen i Nesna har hatt med Adopsjonspraksis, og har i tråd med målsettingen og teoretiske betraktninger kommet fram til følgende presisering av problemstillingen:

Hvordan oppleves og verdsettes Adopsjonspraksis av studentene og andre aktører i skolen? Er det mulig med bakgrunn i resultatene å si noe om kvalitet i praksisordningen?

For å svare på disse spørsmål vil jeg i hovedsak søke etter synspunkter i de vurderinger som studentene har gjort av Adopsjonspraksisopplæringen. Synspunkter fra andre aktører; elever, foreldre og lærere vil bli brukt som supplement.

Metodisk vil jeg prøve å belyse problemstillingene fra flere perspektiv.

3 Metoder på tvers

3.1 Undersøkelsen

For å finne svar på problemstillingen til slutt i kapitel 2, vil jeg benytte meg av en kvalitativ tilnærming basert både på kvalitative og kvantitative data. Utgangspunkt for vurderingsarbeidet er de erfaringer Høgskolen i Nesna har høstet med Adopsjonspraksis fra 1989 til 2003. Materialet som er samlet inn i denne perioden omfatter synspunkter og vurderinger fra studenter, elever, lærere og foreldre ved adopsjonsskolene, fra personale ved skolekontorene og fra Adopsjonspraksismøter. Materialet er imidlertid ikke laget, distribuert og innsamlet med sikte på at det skulle behandles vitenskapelig. Det er allikevel så omfattende, og stort sett tuftet på de samme variabler, at det burde kunne gi grunnlag for å trekke noen konklusjoner om kvaliteten på denne praksisformen.

Som tidligere grunnskolelærere, avdelingsleder og høgskolelektor i lærerutdanningen har rapportens forfatter et nært faglig forhold til de innsamlede data og bruken av dem. Her møtes forskeren og praktikeren i en og samme person. Dette kan være både en fordel og en ulempe. Ulempen kan være at det nære forhold både til teori og praksis gjør det vanskelig å være nøytral eller å kunne innta et eksternt perspektiv til oppgavens utfordringer. Nyten ligger i at man gjennom et langt yrkesliv har opparbeidet god kompetanse på hvordan organisasjonene grunnskole og lærerutdanning fungerer som systemer.

Arbeidsplan:

1. Søke tilgang på data
2. Undersøke hvilken relevans disse data har til min undersøkelse.
3. Utvelgelse av data.
4. Undersøke rådata med tanke på tendenser og strukturer.
5. Beregne frekvens og prosentfordeling av kvantitative data
6. Kategorisere kvalitative data.
7. Sammenfatning, oppsummering og framstilling av data
8. Framstilling av hva informantene vektlegger i sin vurdering av ad. praksis.
9. Framlegging av resultat.

3.2. Metodevalg

Både i hovedundersøkelsen og i supplerende undersøkelse er spørreskjema brukt som metode. Dette er en vanlig metode når det er snakk om å innhente informasjon fra et stort antall respondenter. De spørreskjemaer som er brukt i undersøkelsene gir informasjon av både kvantitativ og kvalitativ art.

Kvantitative data er av mer eksakt art og kan gis en tallstørrelse med sikte på statistisk behandling. Kvalitative data er gjerne av en slik art at de som svarer mer fritt kan gi uttrykk for hva de mener om et saksforhold. Med dette sikrer en at de som svarer selv får velge hva de ønsker å vektlegge. Hovedutfordringen i bearbeidingen av denne type data er å få svarene kategorisert under de variabler som undersøkelsen tar sikte på å finne ut noe om. Denne type data har gjerne høy gyldighet, fordi svarerne selv har fått avgjøre hva de vektlegger i forhold til de framlagte spørsmål. Påliteligheten (reliabiliteten) kan derimot være usikker ved denne type data, for eksempel når flere undersøkelser skal sammenliknes. Kvantitative data er mer eksakte og derfor også mer pålitelige. (Befring, s 140-159. Det norske samlaget. Oslo 1998).

3.3. Triangulering.

Når et fenomen eller en problemstilling skal undersøkes vitenskapelig blir tilgang til data viktig. Måten data blir samlet inn på vil ha stor betydning for hvor gyldige og pålitelige informasjonene er. Samfunnsvitenskapelig metode omfatter både organisering og tolkning av data som hjelper oss til å få en bedre forståelse av samfunnet. En metode er derfor et redskap eller en framgangsmåte for å løse problemer og komme fram til ny erkjennelse (Holme & Solvang)

Tradisjonen med å belyse et fenomen fra flere synsvinkler, kalles i forskningen for triangulering. Begrepet er hentet fra sjøfarten og betyr at man bruker flere utgangspunkt for å bestemme nøyaktig posisjon. I pedagogisk forskning tas tradisjonen i bruk for å øke nøyaktigheten og kunnskapen om det som skal undersøkes.

I eget studie om kvalitet i adopsjonspraksis vil viktige element bli belyst fra flere sider:

- 3 undersøkelser, en hovedundersøkelse og 2 supplerende undersøkelser
- Data som taes i bruk er både av kvantitativ og kvalitativ art.

- 4 forskjellige grupper av informanter
- Teori belyst både historisk og vitenskapelig
- 2 metoder er brukt, spørreskjema og møterefertat

3.4 Undersøkelsene

3.4.1 Hovedundersøkelsen

Materialet som danner grunnlag for hovedundersøkelsen er samlet inn i tiden 1989 til 2003, og omfatter studentene i 3. studieår på allmennlærerutdanningen. I tillegg til studentene har også lærere, elever og foreldre ved adopsjonsskolene blitt spurt om sitt syn på denne type studentpraksis. Utvalgsriteriene når det gjelder skoler har vært behovet for variert praksis for studentene og turnus mellom skoler/kommuner: Alle skolene har vært lokalisert til Ytre-eller Indre Helgeland. De fleste har vært små/fådelte, noen har vært sentrale 1-9(10)-skoler i små kommuner og noen få flerparallellers barne- eller ungdomsskoler i større kommuner. Hensynet til avstander og kommunikasjoner har ført til at studentene ofte har bodd på praksisstedet i praksisperioden.

Antall tilgjengelige tilbakemeldinger fra respondentene har variert mye grunnet varierende rapporterings-og arkiveringsrutiner. Derfor har jeg valgt ut som hovedgrunnlag de årene der tilbakemeldingene har vært størst (over ca. 65 %). Jeg har valgt å bygge hoveddelen av undersøkelsen på data fra 1992. Dette fordi vi da hadde meget representative tilbakemeldinger. I dette materiale inngår en fulldelt 9-årig skole og 3 udelte skoler. I presentasjonsdelen er det også tatt med data fra noen andre år, der disse er pålitelige og representative. Dette gjelder data fra 1990 og 2003.

Spørreskjemaene

Spørreskjemaene som ble brukt i den årlige vurderingen av Adopsjonspraksis ble ikke laget med sikte på at data i ettertid skulle behandles vitenskapelig. Det er da også bare et utvalg av spørsmålene i skjemaet som er brukt i det foreliggende arbeid. De fleste spørsmålsstillingene har vært todelt, med en avkryssingsdel og en påfølgende del med mulighet for åpne/frie svar.

Det er utarbeidet egne skjema for adopsjonsskolenes elever, foreldre, lærere og for studentene.(vedlegg) De sentrale informanter er studentene. Svarene fra disse blir supplert

med svar fra adopsjonsskolenes lærere, foreldre og elever. Skjemaene til studentene er delt ut og samlet inn av praksisadministrasjonen på HiNe, mens skjemaene til skolens elever, foreldre og lærere er delt ut og samlet inn gjennom skoleadministrasjonen i kommunen eller ved den enkelte skole. Deltakerne ble bedt om å besvare de ulike problemstillinger i skjemaet gjennom avkryssing. I tillegg fikk de anledning til fritt å kommentere problemstillinger og kategorier.

Studentene ble spurt om forberedelse (1), om gjennomføringen (2), om logg- føring (3), om faglig vurdering av perioden basert på egen logg (4), om studentsamarbeid (5), om foreldrekontakt (6), om etterarbeid/vurdering (7) og om måloppnåelse for adopsjonspraksis (8).

Elevene ble spurt om hvordan de likte å ha studenter som lærere, om arbeidsmåter, om læringsutbytte og om lekser.

Foreldrene/foresatte ble spurt om hvordan barna deres trivdes i adopsjonsperioden, om hvordan læringen ble ivarettatt, om barnets arbeidsinnsats og om andre positive/negative synspunkter på perioden.

Lærerne ble spurt om forberedelsene, studentenes gjennomføring og om elevenes trivsel, arbeidsinnsats og læring i perioden.

3.4.2. Supplerende undersøkelser

Disse undersøkelsene foretatt i 2003, dreier seg om:

1. Studentenes presisering av læringsutbytte
2. Studentenes sammenligning av Adopsjonspraksis med tradisjonell praksis.

3.5. Datamaterialet

I den foreliggende undersøkelsen er det samlet inn mye data. Råmaterialet er uoversiktlig og gir i sin form få muligheter for å finne fellestrekk, trekke konklusjoner eller danne ny teori.

Metoden en velger, både for dataregistrering og- bearbeiding, blir derfor viktig for hva som er mulig å finne ut av foreliggende rådatamateriale. Enkelt sagt skal valg av metode både for datainnsamling og bearbeiding hjelpe til med å skape orden og oversikt i et kaos av informasjon.

Analysespørsmål

1. Hva legger informantene vekt på i sin vurdering av Adopsjonspraksis?

Et analysedesign presentert i neste kapittel vil vise hvordan jeg har gått fram for å belyse dette spørsmål.

4 Resultater og drøftinger

4.1 Analysedesign

Arbeidet med innsamling og bearbeiding av data kan sees på som trinn i en prosess der resultat framkommet på ett trinn får konsekvenser for det neste.

Analysedesignet tar utgangspunkt i aktørenes opplevelser og omfatter disse undersøkelsene:

- a. Studentenes generelle vurdering av praksisopplæringen (Hovedundersøkelsen)
- b. Studentenes konkretisering av læringsutbytte(Suppleringsundersøkelse I)
- c. Studentenes vurdering av Adopsjonspraksis sammenlignet med tradisjonell praksis(Suppleringsundersøkelse II)
- d. Elever, foreldre og læreres vurdering av Adopsjonspraksis. (Hovedundersøkelsen).

4.2 Studentenes vurdering av Adopsjonspraksis

4.2.1. Hovedundersøkelsen

For å belyse dette tema ble responsen på spørsmålene i del 4 i hovedundersøkelsen, om faglig vurdering, først registrert og analysert.

Spørsmålene dreide seg om 4 områder:

- Læringsutbytte
- Ansvarstaking
- Læringsmiljø
- Forbedringer

Resultat

Data fra faglig vurdering viser en markert overvekt av positive uttalelser om erfaringene fra praksisperioden. De mest brukte begrunnelsene var disse:

- Den beste og mest realistiske praksisperioden jeg har hatt
- Vi fikk tilnærmet frie hender til å prøve ut egne opplegg
- Et godt bilde av skolevirkeligheten/en realistisk praksis
- Fikk innsikt i skolens oppgaver i en større sammenheng
- Vi lærte å samarbeide i et kollegium/ som et team

- Vi slapp frykten for overvåking og vurdering av medstudenter og øvingslærer
- Vi måtte selv ta det hele og fulle ansvar
- Vi lærte om oss selv/fikk utvikle oss selv som personer i en yrkessammenheng

Data som inneholdt forslag til forbedringer gikk særlig på følgende forhold:

- Bedre informasjon om elever med spesielle behov.
- Mer samarbeid mellom Adopsjonsskolen og Høgskolen.
- Tydeligere plan- og regelverk

For å få noe mer inngående registrering av studentenes faglige erfaringer og opplevelse, ble denne datamengden utvidet med data fra Suppleringsundersøkelse 1. I denne undersøkelsen ble studentene oppfordret til spesielt å vurdere egen læring. (Spørreskjema, vedlegg 2).

4.2.2. Studentenes konkretisering av læringsutbytte. Suppleringsundersøkelse I

I denne undersøkelsen fra 2003, med utgangspunkt i studentenes refleksjonslogger, kan studentenes syn oppsummeres med følgende uttalelser:

- ”Det er nyttig å få arbeide selvstendig og å ta ansvar for sin egen arbeidsdag”.
- ”Vi lærte å arbeide og samarbeide med mange i et lærerkollegium.”
- ”Den mest realistiske praksisperioden i studiet”,
- ”Underviste alene for 1.gang”,
- ”Vi fikk frie hender”,
- ”Et godt bilde av virkeligheten”.

Flere studenter foretok indirekte en sammenlikning mellom tradisjonell praksis og adopsjonspraksis. Det ble derfor interessant å foreta en nærmere undersøkelse av studentenes syn på læringsutbytte i henholdsvis adopsjonspraksis og tradisjonell praksis

4.2.3. Studentenes vurdering av adopsjonspraksis sammenholdt med tradisjonell praksis. Suppleringsundersøkelse II.

Ved avslutningen av adopsjonspraksis ble studentene bedt om å besvare spørreskjema om læringsutbytte ved denne type praksis sammenliknet med tradisjonell praksis. Spørreskjemaet

som ble brukt til dette formålet er identisk med det som ble brukt ved Høgskolen i Sør-Trøndelag i 2002.

Skjemaet har både en kvantitativ og en kvalitativ del.

Spørreskjemaet:

Sett et kryss i tabellen nedenfor for den kategori som best beskriver ditt læringsutbytte ved adopsjonspraksis sammenliknet med vanlig praksis.

Kategori:	Avkryssning:
Noe dårligere (ved adopsjonspraksis)	
Omtrent det samme (")	
Noe bedre (")	
Mye bedre (")	
Mye dårligere (")	
Eventuell kommentar:	

Resultat:

Dette spørreskjema ble presentert for studentene ved Høgskolen i Nesna våren 2003, kort tid etter avsluttet adopsjonspraksis. 67 % av lærerstudentene her verdsatte adopsjonspraksis høyere enn tradisjonell praksis, 28 % mente det ikke var noen forskjell, mens 5 % mente tradisjonell praksis ga best læringsutbytte. (N= 18).

Frie kommentarer:

”Vi ble ikke iaktatt av øvingslærere”. ”Dyktige øvingslærere, godt oppdratte elever, erfaringer isolert til øvingslærers klasse gir ikke reell praksis. Annerledes nå: Alene, teamdeltakelse, kollegasamarbeid, må vise evne og vilje til kommunikasjon med alle parter.” ”Lærte å stole på egen evne til å være fleksibel, mot i tradisjonell praksis: Detaljerte plankrav fra øvingslærer, skrev ned nesten alt jeg skulle si, hva – hvordan - hvorfor skjema.” ”Følte meg bekvem med at vi måtte ordne opp uten å kunne lene oss til en øvingslærer.” ”Vi fikk et helt annet forhold til elevene enn ved tidligere praksiser, og at problemene måtte løses der og da, uten hjelp fra øvingslærer.” ”Dette er en meget virkelighetsnær praksis, der alle utfordringer i det å være lærer, og vel så det, dukker opp.” ”Fin opplevelse: Andre omgivelser – hele klassen samlet, samhold og samarbeid, god kommunikasjon i studentgruppa.

4.2.4 Svarkategorier

I kategorisering av studentenes vurderingsutsagn har data fra alle 3 undersøkelsene blitt lagt til grunn.

Følgende svarkategorier utkrystalliserte seg:

A. Reelt ansvar

Studentuttalelser:

- "Vi har opplevd sosialt ansvar"
- "Det har vært svært nyttig å få arbeide selvstendig og å ta ansvaret for å planlegge sin egen arbeidsdag"
- "Vi fikk ansvar alene, prøve seg, utprøve metoder og organiseringsmåter, stor frihet."

B. Selvutvikling

Studentuttalelser:

- "Praksisen lærte oss mye om oss selv og om hvor fort idealisme og prinsipper forsvinner når en blir utkjørt. Noen ble ganske skremt av seg selv når de oppdaget hvor lett det er å miste konsentrasjonen, gi unødvendig kritikk osv. i slike situasjoner. Adopsjonspraksis er nyttig fordi den hjelper oss til å finne oss selv."
- "Ble mer selvstendig – mer uavhengig av hva andre tidligere har gjort".
- "Fikk erfaring som klassestyrer, selvstendig ansvar i reelle undervisningssituasjoner."
- "Et annet forhold til elevene/måtte ordne opp selv, prøve egne teorier, mange roller"
- "Vi lærte om oss selv".

C. Samarbeidslæring.

Studentuttalelser:

- ”Samarbeid med medstudenter, lærte mye av dette”.
- ”Utfordring: Vi skulle øve oss på å være kolleger m.m.”
- ”Samarbeidet med kolleger har vært utmerket på alle nivå.”
- ”Vi tok opp problemer så snart de dukket opp, og hjalp hverandre så godt som mulig”.
- ”Større saker/problemer er blitt diskutert i plenum, og vi har kommet fram til løsninger i fellesskap. og samarbeidet har vært faglig seriøst”.
- ” Vi lærte å samarbeide tettere med foreldre”

D. Kreativ utvikling

Studentuttalelser

- ” Gjennomføringen ble ikke alltid slik som planlagt, men vi lærte å takle dette på en god måte. Det er viktig å arbeide ut fra langsiktige målsettinger.”
- ”Vi lærte at teori og praksis ikke alltid stemmer overens, fordi en vanlig skoledag er full av småting man ikke lærer ved lærerskolen. Det dukker opp daglige problemer som man må løse på egen hånd eller sammen med andre. Det blir viktig å kunne improvisere.”

E. Erfare skolevirkeligheten

- ”Vi lærte hvordan de ulike elevene skal takles, og hvordan holde ro og orden i klassen, fikk innsikt i skolens oppgaver i større sammenheng”.
- ”En flott praksis, den beste vi har hatt, vi fikk oppleve skolevirkeligheten”
- ”Positive elever og lærere, vi fikk frie hender, ga meg selvsikkerhet, et godt bilde av det vi møter i virkeligheten, , lærte samarbeid, for første gang undervist alene i en klasse.”

- ”Tradisjonell skolepraksis er fragmentarisk.” ”Vi savner et tettere samarbeid med skolens faste lærere med sikte på å organisere tverrfaglig undervisning.” ”Vi burde hatt oppsummering av hver uke med pedagogikklærer, eventuelt faglærer på lærerskolen.”

Hvordan oppleves så Adopsjonspraksis av elevene, foreldrene og lærerne?

4.3 Elever, foreldre og læreres vurdering av Adopsjonspraksis

Disse informantene har i undersøkelsen blitt sett på som sekundære, men likevel viktige aktører for både vurdering og utvikling av praksiskvalitet.

I dette arbeidet har jeg funnet ut at frekvensfordeling og enkel prosentregning satt opp i tabellarisk form vil være best egnet. Tabellene er nummerert fra 1 – 10. Over tabellen står spørsmålet eller problemstillingen som tabellen viser svarfordelingen for. I øverste rekke i tabellen, fra venstre mot høyre, er svaralternativene ført opp. Under disse står antall svarere til hvert alternativ og prosentfordeling for disse. Nederst i venstre hjørne av tabellen er oppgitt hvor mange som har svart på spørsmålet/problemstillingen (N=).

Tabellene inneholder svaralternativer av både kvantitativ og kvalitativ art. De kvantitative data refererer til spørsmål av avkryssingstypen , mens de kvalitative data referer til de åpne spørsmålene i spørreskjemaet. De siste er oppsummert, analysert og kategorisert før de er ført opp i tabellen. På denne måten får en også et tallmessig uttrykk for fordeling av de kvalitative data på ulike kategorier, og de kan lettere sammenliknes med de kvantitative.

4.3.1 Elevenes vurderinger

Spørreskjemaet til skolens elever inneholder 4 spørsmål. På de 2 første spørsmålene bes det i tillegg om en nærmere begrunnelse for avgitt svar. De 4 spørsmålene er av avkryssingstypen og en er ute etter elevenes preferanser. Spørsmålene (1-4) dreier seg om hvordan elevene likte å ha studenter som lærere (1), om hvorvidt arbeidsmåtene var forskjellige fra det tilvante (2), om hvorvidt de lærte mer eller mindre i forhold til det å ha de faste lærerne (3) og hvorvidt de fikk mer eller mindre lekser i den tiden studentene var der(4). I de 2 første spørsmålene bes det i tillegg om en begrunnelse for avgitte svar. Disse data er kategorisert i resultat-

framleggelsen. I overkant av 400 grunnskoleelever har besvart spørreskjemaet om adopsjonspraksis. Disse utgjør mellom 80 og 90 % av elevpopulasjonene ved adopsjonsskolene som inngår i undersøkelsen.

Spørsmål 1. Hvordan likte du å ha lærerstudenter som lærere?

Tabell 1.

Svært godt	Bra	Svært dårlig
77 - 55%	59 - 42%	4 - 3%

N=140): 100 %

Begrunnelser:

Tabell 2.

Muntre/ Blide/ Snille/ Rettferdige	Sure/ Urettferdige/ Kjeftet/ Streng	Nye Arb. måter	Nye fjes	Nye tema,	Mer lekser	Mindre Lekser
20 - 33 %	7 - 12%	10 - 16%	11 - 18%	10 - 16%	1 - 1,5%	2 - 3,5 %

N=61): 100 %

Spørsmål 2. Syntes du arbeidsmåtene til studentene var forskjellige i forhold til det dere var vant med?

Tabell 3.

Ja	Nei	Vet ikke
111 - 82%	21 - 15 %	4 - 3%

N=136): 100 %

Begrunnelser:

Eleven ga uttrykk for større egenaktivitet i undervisningen, men også noe rot. Når det gjaldt nye arbeidsmåter kom følgende tendens fram:

Tabell 4.

Arbeidsplaner og programmer	Mer emneundervisning	Mer gruppearbeid	Mer åpenhet og samtale	Brukte bøkene lite	Prosess-Orientert skriving
7 - 17%	19 - 45%	5 - 12 %	4 - 9,5%	3 - 7%	4 - 9,5%

N=42): 100 %

Spørsmål 3. Lærte du mer eller mindre da du hadde studentene i forhold til det å ha vanlige lærere?

Tabell 5.

Mer	Like mye	Mindre
45 - 32%	72 - 51 %	25 - 17%

N= 142): 100 %

Spørsmål 4. Fikk dere mer eller mindre lekser i den tiden studentene var der?

Tabell 6

Mer	Like mye	Mindre
43 - 31%	47 - 33 %	51 - 36%

N=141): 100 %

Resultat

Svarene i tabell 1 viser klart at elevene har satt stor pris på å ha studentlærere. Nesten alle har avgitt positivt svar (97 %), mens kun 4 (3 %) har likt dette svært dårlig. Når vi ser på elevenes begrunnelser for hvorfor dette var en positiv opplevelse (tabell 2) går halvparten av svarene på at studentenes nærvær innebar noe nytt (Forandring/nye fjes, andre/nye arbeidsmåter - og tema). Ca. tredjeparten av elevene begrunner sin tilfredshet med at studentene var muntre, blide, snille og rettferdige, mens noen få (10 %) begrunner sine svar med at studentene var greie eller strenge, ga mer eller mindre lekser.

4.3.2 Foreldrenes vurderinger

Med utgangspunkt i observasjoner av eget barn bes foreldrene om å svare på 4 spørsmål: Hvordan har barnet trivdes på skolen? (1). Hvordan mener du læringen er blitt ivaretatt?(2)

Hvordan har barnets arbeidsinnsats vært i perioden?(3) Har du andre positive/negative synspunkter på tiltaket? Data i disse svarene er kvalitative. De er kategorisert i resultatframleggelsen.

Foreldrenes frie svar er blitt oppsummert og kategorisert innenfor 5 svarkategorier som vises i tabell 7 – 10.

Spørsmål 1. Hvordan har barnet trivdes på skolen?

Tabell 7.

Som vanlig	Dårligere enn vanlig	Sånn passe	Bra/godt	Meget godt
14 - 10%	4 - 3%	8 - 6%	82 - 60%	29 - 21%

N=137): 100 %

Spørsmål 2. Hvordan mener du læringen er blitt ivaretatt?

Tabell 8.

Som vanlig	Dårligere enn vanlig	Sånn passe	Bra/godt	Bedre enn vanlig	Meget bra	Vet ikke
14 - 10%	6 - 4%	12 - 9%	83 - 61%	3 - 2%	9 - 7%	9 - 7%

N= 136): 100 %

Spørsmål 3. Hvordan har barnets arbeidsinnsats vært i perioden?

Tabell 9

Som vanlig	Dårligere enn vanlig	Sånn passe	Bra/godt	Bedre enn vanlig	Meget god	Mindre lekser	Mer lekser
71 – 50%	5 – 4%	5 – 3%	32 – 23%	6 - 4%	5 - 4%	15 – 11%	2 - 1%

N= 141): 100 %

Spørsmål 4. Har du andre positive/negative synspunkter på tiltaket?

Tabell 10.

Nei	Positiv – ikke begrunnet	Nye impulser	Avveksling	OK	Skeptisk (ulike grunner)
21 - 20%	51 - 48%	10 - 9%	12 - 11%	6 - 6%	6 - 6%

<N= 106): 100 %

Resultat

På spørsmål 1 om hvordan barnet har trivdes på skolen i perioden med adopsjonspraksis svarer 4 av 5 positivt (bra/godt – meget godt), 1 av 10 sier trivselen har vært ”som vanlig”. Knappt 1 av 10 avgir svar av negativ karakter (dårligere enn vanlig, sånn passe).

På spørsmål 2 om hvordan læringen er blitt ivaretatt, er tendensen den samme positive, om enn ikke så markant som i spørsmål 1. 2 av 3 mener læringen er bra/godt – meget bra ivaretatt. 1 av 10 mener læringen har vært som vanlig, og ca. 1 av 10 mener at læringen er sånn passe eller dårligere ivaretatt. enn vanlig Et fåtall (7 %) sier de ikke vet hvordan læringen er blitt ivaretatt.

Spørsmål 3 omhandler barnets arbeidsinnsats i perioden. . Her er også spørsmålet om omfang av lekser tatt med i noen svar. Halvparten svarer at arbeidsinnsatsen har vært som vanlig, mens ca. 1 av 3 sier at den har vært bra/godt, bedre enn vanlig eller meget god. Et lite antall (7 %) sier at arbeidsinnsatsen har vært sånn passe eller dårligere enn vanlig. 12 % av svarerne har valgt å vektlegge spørsmålet om lekser i stedet for arbeidsinnsats. De aller fleste av disse mener at barnet deres har hatt mindre lekser i adopsjonsperioden.

Spørsmål 4 dreier seg om hvorvidt foreldrene har andre positive eller negative synspunkter på adopsjonspraksis generelt. Halvparten sier de er generelt positive, 1 av 5 sier de ikke har noen synspunkter på dette utover svarene de har avgitt på de 3 første spørsmålene, ca. 1 av 5 omtaler ordningen positivt ved å vektlegge nye impulser og avveksling. Noen få (6 %) er skeptiske til ordningen med adopsjonspraksis.

Mange foreldre har kommentert spørsmål 4 ved å avgi frie svar på spørreskjemaet. Det er avgitt i alt 50 slike svar. Av disse omtaler ¾ ((75 %) adopsjonsordningen positivt, 14 % har

vektlagt negative erfaringer, mens 11 % av kommentarsvarene er mer generelle og nøytrale i forhold til positiv/negativ.

Konklusjon

Elevene har trivdes meget bra/bra. Ingen har trivdes dårlig. Læringsutbyttet er godt/meget godt. Arbeidsinnsatsen har vært god- ingen sier den har vært dårlig. . Særlig på små skoler har det vært fint å oppleve nye lærere. Generelt må en på bakgrunn av de avgitte svar kunne si at foreldrene er godt tilfreds med barnas trivsel på skolen i adopsjonsperioden. Svaret som kom fra en av foreldrene omhandler i sum det mange av kommentarene dreier seg om: ”Jeg tror det er positivt for en periode, at lærerne får luft under vingene/ny inspirasjon, at elevene lærer å forholde seg til nye system og ikke minst at studentene får realistiske forhold/praksis i sin utdanning.”

4.3.3 Lærernes vurdering av adopsjonspraksis

Lærerne er stilt 4 hovedspørsmål, med fra 2 til 7 underspørsmål: Om forberedelsene (1), om Gjennomføringen (2), om lærernes etterutdanningsdel (3) og om måloppnåelse for adopsjonspraksis (4). Data her er både kvalitative og kvantitative. Antall årsverk ved de 4 adopsjonsskolene (1992) er ca. 30. Det er samlet inn materiale fra 16 lærere (N=16). De er bedt om å uttale seg om forberedelser, gjennomføring og vurdering/forslag til forbedringer. Kun spørsmål 1 og 2 i spørreskjemaet er tatt med her, da disse er de mest relevante for undersøkelsen.

Spørsmål 1: Hvordan vurderes forberedelsene?

Resultat:

16 svar omtaler hva som har fungert godt:

- 10 framhever god kontakt og samarbeid med studentene
- 3 svar omtaler studentenes teamarbeid
- 2 svar nevner kommunal tilrettelegging og lokalt nettverk
- 1 svar omtaler studentenes motivasjon

11 svar omtaler hva som ikke har fungert godt:

- 4 omtaler behov for mer kontakt med studentene
- 3 svar vektlegger merarbeid uten godtgjørelse
- 3 omtaler mangel på info og dårlig kontakt mellom partene

Forslag til forbedringer:

- Bedre kommunikasjonsrutiner (2)
- Større engasjement fra Høgskolens lærere (1)
- Mer tid til forberedelser (1)
- Studentene bør ta mer direkte kontakt med adopsjonsskolen (1)

Spørsmål 2: Hva ble det lagt vekt på i undervisningspraksisen?

Resultat:

16 lærere har besvart dette spørsmålet. 4 av disse har vektlagt 2 eller flere forhold (antall omtalte forhold i parentes).

- Tilpasning til eksisterende rutiner, planer og avtaler (10)
- Mestring av skolehverdagen (7)
- Utprøving av nye metoder (6)

Spørsmål 3: Hvilke av skolens satsningsområder mener du studentene har lyktes godt med å følge opp?

Resultat:

15 lærere svarte på dette spørsmålet. Noen har avgitt flere svar.

- Sosialpedagogisk arbeid/elever med spesielle behov (10)
- Ukeplaner (7)
- Lærersamarbeid/team (3)
- Vet ikke (5)

Spørsmål 4: I hvilken grad har studentene maktet å gi en faglig forsvarlig undervisning ?

Tabell 11.

I liten grad	Delvis	I stor grad
1 ((8 %))	5 (38 %)	7 (54 %)

N=13): 100 %

13 svarere har kommentert dette spørsmålet. Av disse har 7 (53 %) kommentert positivt, mens 5 (38 %) har kommentert nøytralt, og 1 (8 %) negativt.

Spørsmål 5: Hva fungerte bra i studentenes undervisning?

16 lærere har svart på dette spørsmålet. Noen har avgitt flere svar.

- Studentenes positive væremåte: Godt humør, lett omgangstone, god kontakt, trygt, ”har gitt av seg sjøl” (16)
- Gode forberedelser/planlegging (5)
- Studentenes egne opplegg/inspirerende arbeidsformer (3)
- Vet ikke (2)

Spørsmål 6: Hva fungerte dårlig i studentenes undervisning?

Resultat:

12 lærere har svart på dette spørsmålet. Noen har avgitt flere svar.

- En del rot og uorden, regler ikke fulgt (6)
- Elevene har arbeidet for lite (2)
- Noen studenter var dårlig forberedt (1)
- Brukte lite tid til felles planlegging (1)
- Evaluering av elevarbeider (1)

Spørsmål 7: Hvordan forbedre undervisningen?

Resultat:

7 lærere svarte på dette spørsmålet.

- Studentene må få undervisningsansvar fra 1.dag, slik at evt. spørsmål og problemer kan taes opp når skolens lærere er til stede (2)
- Mer tid til felles planlegging (1)
- Større vekt på skolens regler og rutiner (1)
- Bedre oppfølging av faglig progresjon i 10.klasse.(1)
- Har ikke noe svar (2)

Sammenfatning

I de generelle kommentarene sier lærerne at elevene har følt seg trygge, de har hatt det trivelig, de likte å få nye lærere, mange nye ting skjedde som ga forandring og glede. Studentene og elevene fikk god kontakt med hverandre. Studentene har vært positive, ansvarsbevisste og vist stort engasjement. Gjennom studentenes varierte måter å organisere undervisningen på og forholde seg til elevene, har lærerne fått verdifulle innspill, som de sier det er verdt å fortsette med. Dette gjelder ikke minst undervisningens sosiale aspekt, for eksempel elevenes holdninger til hverandre. Studentene har vært flinke til å observere, og til å samarbeide med hverandre og med de faste lærerne. Ved en skole foreslo lærerne under evalueringen at de burde fått anledning til å hospitere hos studentene(!) En lærer uttrykte det slik: ” Det skjedde mange nye ting som ga forandring og glede”.

Rektor ved en middels stor ungdomsskole sa det slik i sin tilbakemelding til Høgskolen etter at studentene hadde overtatt skolen hans i 3 uker: ” Jeg er imponert over den jobben de har gjort. Alle tilbakemeldinger er positive, fra elever og foreldre såvel som fra vaktmester og rengjøringspersonale.”

Et fåtall lærere ga uttrykk for at det nok kunne bli vel mye lek, at progresjonen i enkelte fag stoppet opp, det ble lite kontroll med lekser, og gode arbeidsvaner er blitt forsømt.

I forslag til forbedringer foreslår noen at skolens lærere, særlig i den første tiden, bør være mer til stede for å hjelpe studentene til rette og svare på spørsmål.

4.4 Analyseresultat

Hvordan opplevdes så adopsjonspraksis av studentene og andre aktører i skolen?

Resultatene av analysen er framstilt som tendenser funnet gjennom kategorisering og beregnet prosentfordeling av informantenes utsagn

4.4.1 Tendenser

Generelt viser analysen at adopsjonspraksis oppleves positivt av både studenter, elever foreldre og lærere. Resultatene kan sammenfattes slik:

Studentene:

De fleste studentene har gitt uttrykk for at dette er den beste og den mest lærerike praksisperioden de har hatt i hele studiet. Spesielt vektlegges mulighetene for å erfare

- Reelt ansvar
- Selvutvikling
- Kollegialt samarbeid
- Undervisningsmessige utfordringer

Elevene

Blant elevene svarer halvparten at de lærte like mye hos studentene som hos sine faste lærere, en tredjedel sier de lærte mer, mens en sjettedel sier de lærte mindre (Tabell 5). Lærerne ble spurt om i hvilken grad studentene maktet å gi en faglig forsvarlig undervisning. I overkant av halvparten av lærerne sier studentene i stor grad har maktet dette, mens i overkant av en tredel sier at de delvis har maktet det.(Tabell 10).

Med utgangspunkt i de framlagte data er det grunn til å hevde at de aller fleste grunnskoleelever har trivdes meget godt med å ha lærerstudenter som lærere i en 3-ukersperiode. Læringsutbyttet er etter elevenes oppfatning ikke dårligere enn det de opplever hos sine faste lærere. Mange har hatt stort utbytte av nye arbeidsmåter og - tilnærminger i undervisningen.

Foreldrene

Foreldrene har blitt spurt om hvordan læringen har blitt ivaretatt. Noe over to tredjedeler av foreldrene avgir nøytrale svar (bra/godt, som vanlig), en tidel svarer svært positivt (bedre enn vanlig, meget godt), mens kun få (3%) svarer negativt (dårligere enn vanlig). (Tabell 7).

Sammenlikning av elevsvar og foreldresvar

Det kan være interessant å sammenlikne elevsvar og foreldresvar på spørsmålsstillinger som behandler samme saksforhold, som for eksempel elevenes ”hvordan likte du å ha lærerstudenter som lærere” og foreldrenes svar på ”hvordan har barnet trivdes på skolen i denne tiden?” Svarene fra elever og foreldre er svært sammenfallende:

Mens praktisk talt alle elevene (96 %) sier de likte svært godt/bra å ha lærerstudenter som lærere, sier 80 % av foreldrene omtrent det samme om barnets trivsel (bra/godt, meget god). På spørsmålet om læringsutbytte svarer 83 % av elevene at de lærte like mye eller mer, mens 82% av foreldrene sier tilnærmet det samme om hvordan læringen er blitt ivaretatt (som vanlig, bedre enn vanlig, bra/godt, meget bra,).

Konklusjonen på denne sammenlikningen må være at både elever og foreldre generelt er meget godt tilfreds med adopsjonsordningen.

Lærerne

Når det gjelder studentenes forberedelser er det en klar overvekt av positive uttalelser. Det som ikke har fungert godt går på forhold som ikke har direkte med studentenes arbeid å gjøre: For eksempel ønske om mer kontakt med studentene og bedre info mellom partene.

Kontakten og informasjonsflyten mellom aktørene (Høgskole/studenter og lokal skoleadministrasjon/lærere/foreldre) byr på store utfordringer så vel organisatorisk som geografisk – i et område med store avstander og mange små skoler. En stor utfordring ligger i å få innarbeidet gode rutiner med klar fordeling av roller, oppgaver og ansvar.

I gjennomføringen mener lærerne at studentene har vektlagt å følge opp skolens planer og satsningsområder, og at de har lyktes godt med dette. De har og påpekt nytten av at studentene har hatt frihet til å gjennomføre egne planer og opplegg.

I vurderingen av studentenes arbeid mener noe over halvparten at de i stor grad har gitt en faglig forsvarlig undervisning. Vel en tredjedel mener at studentene delvis har gitt en faglig forsvarlig undervisning. Lærerne understreker særlig studentenes positive væremåte og evne til kontakt med elevene, gode forberedelser/planlegging. Av negative forhold påpeker flere lærere en del rot og uorden og at regler ikke er blitt fulgt. Enkelte påpeker at elevene har arbeidet for lite.

4.4.2 Andre studentvurderinger

I sine vurderinger av adopsjonspraksis har studentene også kommet med noen generelle og kritiske bemerkninger til lærerutdanningen. I vurderingen av praksiskvalitet kan det være nyttig å ta med noen av disse utsagn:

- Utdanningen makter i liten grad å knytte teoriundervisningen til praksis. Vi lærer mye om ”hva”, men lite om ”hvordan” og ”hvorfor”.
- Undervisningen på høgsolen må bli mer case- og problembasert hvor fagteori og didaktikk knyttes sammen.
- Godt utbytte av veiledning og refleksjon i team.
- Vi må få mer praksis og mer sammenhengende praksis i lærerutdanningen.
- Høgsolen må samarbeide mer med praksisfeltet, slik at undervisningen kan bli rettet mot profesjonsutøvelsen.
- Mye av informasjonen vi fikk i forkant av praksisperioden var for generell til at vi i særlig grad kunne nyttiggjøre oss den.

4.4.3 Dataenes relevans.

Gjennom analysearbeidet har jeg kategorisert innsamlede data. En relevansvurdering av resultatene viser:

- Resultatene kan gjenspeiles i den teoretiske framstillingen i kap. 1 og 2.
- I undersøkelsesperioden, som strekker seg over flere år, har vektleggingen i studentenes svar endret seg lite.
- Stort samsvar mellom resultatene fra analysen av kvantitative og kvalitative data.
- Resultatene fra egen undersøkelse samsvarer godt med resultatene fra undersøkelsen ved Høgsolen i Sør- Trøndelag.

Med bakgrunn i dette mener jeg at de tendenser som er framkommet i analysearbeidet gir et tilfredsstillende utgangspunkt for vurdering av kvalitet i adopsjonspraksisopplæringen. Denne vurderingen vil bli nærmere beskrevet i neste kapitel.

5 Kvalitetsvurdering av adopsjonspraksis

I dette kapitlet vil jeg med utgangspunkt i undersøkelsens teori og empiri belyse problemstillingene.

5.1 Rom for praksiskvalitet

Gir Adopsjonspraksis rom for utvikling av praksiskvalitet?

At elever og foreldre har hatt en positiv opplevelse av adopsjonspraksis gir gode rammebetingelser for studentens egenutvikling. I analysen av de yrkesmessige forhold vil jeg legge hovedvekt på studentenes og lærernes synspunkter. For å finne ut av dette vil jeg ta i bruk de 4 kvalitetskriteriene framkommet gjennom teoretisk analyse.(kap.2.3.2,s 17-18) og undersøke hvorvidt brukernes svar samsvarer med disse.

1. Egenutvikling

Denne dimensjonen handler generelt om studentens personlige og yrkesmessige utvikling med sikte på å kunne imøtekomme krav og forventninger til yrkesrollen. Den omfatter studentens individuelle behov for læring og utvikling, studentmedvirkning og entreprenørskap.

Analyse

Av studentenes utsagn er ca. 30 % relatert til dette kriterium. Her vektlegges følelsesmessige forhold, selvrealisering, tilpasning, ansvarliggjøring og ferdighetslæring.

Brukerstemmer.

Studentene:

- ” Vi lærte om oss selv – fikk utvikle oss selv som personer i en yrkessammenheng”
- ”Vi lærte å stole på egne evner til å være fleksibel”

Lærerne:

- ”Studentene lærte seg å mestre skolehverdagen”

- ”Studentene har gitt av seg selv, vært positive og hatt god kontakt med elevene”

2. Støttesystem

Dette gjelder den type hjelp og støtte som studenten mottar fra andre i sin planlegging, gjennomføring og vurdering av praksis. Det er her tale om både den direkte kontakt studenten har med enkeltpersoner og grupper innenfor systemene, og hvordan disse fungerer og er organisert for å fremme studentens utvikling.

Resultat

Av studentenes utsagn er ca 20 % relatert til dette kriterium. Her vektlegges faste ordninger og mer sporadiske kontakter etter behov, teamdeltakelse, møtevirksomhet, kollegasamarbeid-/veiledning og foreldresamarbeid,

Brukerstemmer

Studenter:

- ”Vi lærte mye av å samarbeide med medstudenter og foreldre”
- ”Vi løste problemer og drøftet utfordringer i fellesskap”
- ”Vi savner et tettere samarbeid med skolens faste lærere”
- ”Vi burde hatt oppsummering av hver uke med pedagogikklærer, eventuelt faglærer på lærhøgskolen”

Lærere:

- ”Teamarbeidet og møtene med studentene fungerte godt ”
- ”Kontakt og informasjon mellom kommunen og lærerhøgskolen kunne ha vært bedre#

3. Autentiske yrkessituasjoner

Dette innebærer at studenten i sin praksis får møte skolehverdagen slik den fortoner seg i virkeligheten. Praksis skal etter dette være tilrettelagt slik at studenten får erfare hele spekteret av oppgaver og utfordringer som arbeidet i grunnskolen omfatter.

Resultat

Ca 40 % av studentenes utsagn handler om dette tema.

Studentene uttrykker begeistring for den frihet ordningen gir, men også kravene til ansvar verdsettes. Her vektlegges reel praksissituasjon, erfaring med ulike sider ved lærerrollen, utprøving av hjelpemidler og metoder, tilpasset opplæring.

Brukerstemmer

Studenter:

- ” Dette er en meget virkelighetsnær praksis, der alle utfordringer i det å være lærer, og vel så det, dukker opp”.
- ” Det har vært svært nyttig å arbeide selvstendig og å ta ansvaret for å planlegge sin egen arbeidsdag”

Lærere:

- ” Studentene har fått erfare læreryrkets praktiske hverdag
- ” Studentene har arbeidet godt med skolens satsningsområder som for eksempel elever med spesielle behov, lærersamarbeid og ukeplaner.

Sammenheng teori - praksis

Dette kriterium legger vekt på at fag- og undervisningsplaner på alle nivå i studiet er samordnet med tilsvarende planer for Adopsjonsskolen.

Resultat

Dette området er minst vektlagt i studentenes uttalelser (ca. 10 %). Og det er grunn til å tro at studentene i liten grad har hatt kontakt med planverk og planarbeid i studiet.

Brukerstemmer

Studenter:

- ”Undervisningen på høghskolen må bli mer case- og problembasert hvor fagteori og didaktikk knyttes sammen”
- ”Teori og praksis er to forskjellige ting”.

Lærere:

- ”Så vidt vi har erfart har studentene gjennomført den planen vi la opp sammen”
- ”Studentene gjennomførte planlagt stoff på en fin måte”
- ” Når jeg ser på det enkelte fag ser jeg at de fleste fag er tatt vare på i forhold til planene og elevene. ”

Konklusjon.

Analysen i pkt 5.2 viser at svarene fra studenter og lærere samsvarer godt med de kvalitetskriterier som utkrystalliserte seg etter den teoretiske analysen. Dette gir et godt grunnlag for å kunne si at adopsjonspraksis gir rom for utvikling av praksiskvalitet.

5.2 Modell for vurdering av praksiskvalitet

Kriteriene som har utkrystallisert seg i vurderingsarbeidet kan sees på som sentrale områder i et redskap for kvalitetsvurdering. Disse områdene dekker krav i sentrale planer og blir dessuten bekreftet av informantene i undersøkelsen. Det er behov for et redskap som kan sikre kvalitet og konsistens i lærerutdanningens praksisopplæring. Med bakgrunn i erfaringer fra denne undersøkelsen, vil jeg legge fram ei skisse for en vurderingsmodell.

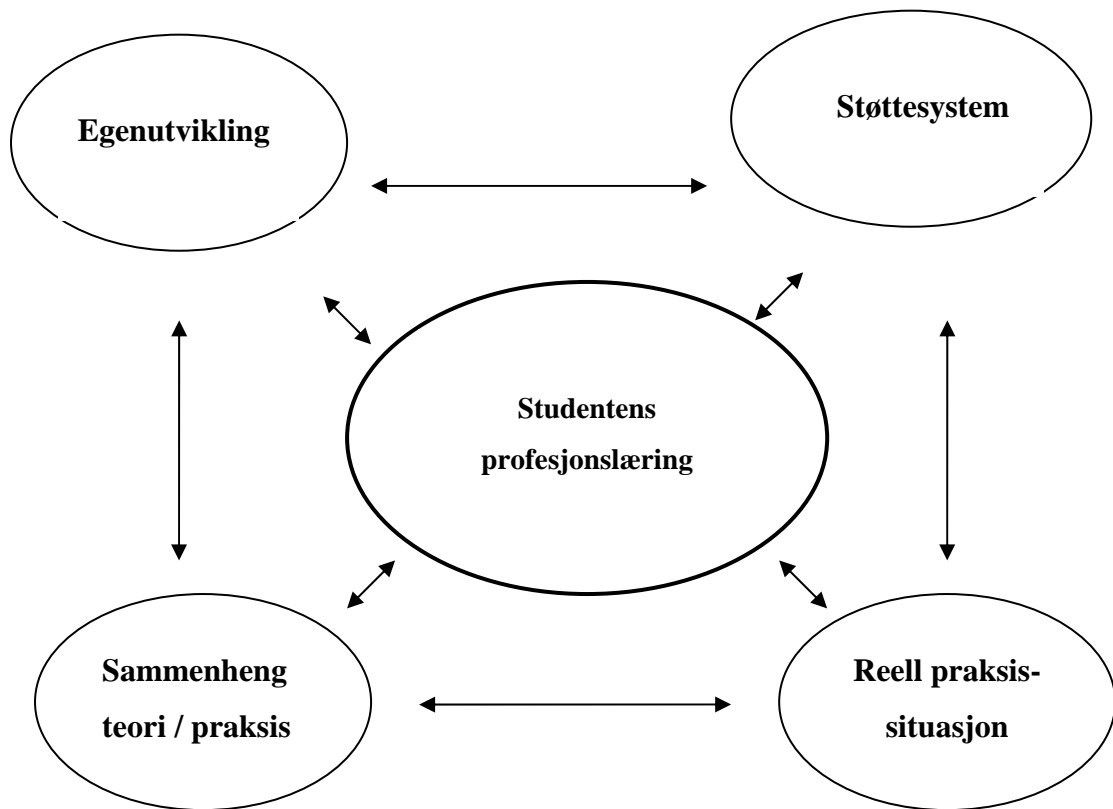
Modellen

Modellen kan framstilles som en relasjonsmodell der studentens opplevelse og erfaringer i praksisopplæringen står sentralt. De 4 elementene danner betingelser for studentens utvikling som lærer og er gjensidig avhengig av hverandre. Dette betyr at elementene ikke kan betraktes isolert. Forandringer innen ett av disse vil få konsekvenser for de øvrige. Modellen bygger på de 4 kvalitetskriteriene som framkom gjennom teoretisk analyse og respondentenes svar i undersøkelsen.

Mål

Modellen skal bidra til å fremme studentens bevissthet om sin egen profesjonsutvikling. Den skal være en hjelp i arbeidet med å planlegge, gjennomføre og vurdere praksisopplæringen.

Kvalitet i praksisopplæringen – en relasjonsmodell



1. Egenutvikling

Dette omfatter studentens personlige utvikling til yrket.

Delområder.

Her vurderes følgende delområder:

- Utvikling av intrapersonlige egenskaper, for eksempel interesser, sterke og svake sider.
- Utvikling av interpersonlige egenskaper, som gjelder evnen til å samhandle med andre.
- Utvikling av kontekstuelle egenskaper, som gjelder evnen til å takle didaktiske utfordringer i yrkessituasjonen, som f. eks. differensiering og flerkulturelle forhold.

Metode: Studentsamtale/enquete.

Hovedansvarlig: Studieleder ved høghskolen.

2. Støttesystem

Dette omfatter hjelp og støtte til studenten både som faste ordninger og etter behov.

Delområder

- Veiledning(fra Adopsjonsskolens lærere, fra høghskolens lærere, fra medstudenter)
- Møter (informasjon, planlegging, erfaringsutveksling og vurdering, teamsamarbeid

Metode: Studentsamtale/teamsamtale/møtereferat.

Hovedansvarlige: Studieleder ved høghskolen og rektor ved Adopsjonsskolen.

3. Autentisk praksis

Dette området omfatter studentens behov for å få erfare reelle yrkessituasjoner med det mangfold det innebærer.

Delområder

- Undervisning
- Ledelse(administrativ/faglig)
- Teamdeltakelse
- Utforskning og entreprenørskap

Metode: Studentutviklede planer, skoleplaner, evalueringsmøter

Hovedansvarlige: Høghskolens lærere/Adopsjonsskolens lærere

4. Sammenheng teori/praksis

Dette gjelder spørsmålet om sammenheng mellom utfordringer i praksis og undervisning ved høghskolen slik det er nedfelt i dokumenter.

Delområder:

- Praksisplaner(rammeplan, praksisplan, studentplaner, elevplaner)
- Avtaler
- Kontrakter

Metode: Studentsamtale/dokumentanalyse

Hovedansvarlige: Høgskolens og praksisskolens lærere

5.3 Praksiskvalitet i framtidens allmennlærerutdanning

Kan resultatene av undersøkelsen si noe om krav til praksis i framtidens allmennlærerutdanning?

Praksiskvalitet kommer til uttrykk gjennom studentens opplevelser og erfaringer kombinert med utvikling av fortrolighet med de situasjoner og forventninger som til enhver tid vil prege lærerrollen.

Lærerprofesjonens egenart

Når det gjelder allmennlærerutdanning og profesjonskompetanse ønsker jeg å påpeke et par forhold som stiller lærerprofesjonen i en spesiell stilling sammenliknet med mange andre yrker. Det første er at lærerstudentene møter studiet med ca. 13 års erfaring som elever . De har i denne tiden tilegnet seg en betydelig kompetanse om lærerrollen sett fra elevsiden. Flere studier, både norske og utenlandske (Jordell, 1986, ref. hos Strømnes), viser dette. Jordells forskning har vist at disse tidlige erfaringene i sterk grad er med på å bestemme hvordan lærerkandidatene praktiserer sin yrkesrolle etter endt utdanning. Det andre forholdet er at læreryrket som profesjon skiller seg klart fra mer håndverksorienterte yrker ved at arbeidet er konsentrert om barns læring og utvikling. Dette betyr at produktet, god læring og utvikling for den enkelte, vil være mindre konkret og forutsigbart enn innenfor håndverksfagene. For utdanningen betyr dette at det ikke finnes entydige oppskrifter for hva som er god profesjonsutøvelse. Derfor vil opplæringen innenfor læreryrket heller ikke ensidig kunne følge en lærlingemodell basert på mester- svenntenkningen. Lærerstudenten trenger å få kompetanse til å bearbeide sine praksiserfaringer, både fra ”elevsiden” og i egenpraksis, for å

forhindre at denne kunnskapen, som for en stor del er taus, senere resulterer i ureflekterte handlingsmønstre i yrket.

En ikke uvesentlig kritikk mot mange lærere, f. eks. fra foreldre, er at de er for lite flinke til å begrunne sine valg og prioriteringer når det gjelder innhold, arbeidsmetoder og reaksjoner.. For å unngå en slik kritikk trenger lærerstudentene mye øvelse i analyse og refleksjon knyttet til planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Disse øvelsene bør knyttes til teamsituasjoner, der medstudenter blir sentrale aktører, sammen med høgskolens personell og øvingslærere. En metode for å gjennomføre dette kan være kollegaveiledning. Kunnskap om og øvelse i teamarbeid og kollegaveiledning må ha en sentral plass i undervisningen, både i pedagogikkfaget og i andre fagdisipliner i allmennlærerutdanningen.

5.4 Framtidsblikk

Hvordan kan adopsjonspraksis bli et nyttig alternativ eller supplement til tradisjonell praksis i framtidens allmennlærerutdanning?

Den foreliggende rapporten har beskrevet og evaluert en praksisform som har vært prøvd ut i Norge i snart 30 år. Initiativet til å starte opp med utradisjonelle praksisformer kom fra lærerstudentene selv. Bakgrunnen for dette var en generell utilfredshet med den eksisterende praksisordning., som man mente ikke var autentisk – den ga ikke en reell yrkesopplevelse. Lærerstudentene ønsket en friere praksisform der de møtte skolehverdagens utfordringer og virkelighet. Med bakgrunn i dette har adopsjonspraksis blitt en del av praksisordningen ved de fleste lærerutdanningsinstitusjoner i landet, som et supplement til den tradisjonelle, øvingslærerledete praksis.

Kvalitetssikring av praksisopplæringen

Erfaringene med adopsjonspraksis viser at denne måten å organisere praksis på utvilsomt inneholder kvaliteter og gir studentene kompetanse som de ikke får i den tradisjonelle praksisopplæringen. I siste del av studiet bør studentene derfor få erfare en friere form for praksis, der de i større utstrekning en tidligere får anledning til å prøve seg selv i reelle yrkessituasjoner, som en del av kompetanseoppbyggingen i studiet. Skal dette lykkes må utdanningsinstitusjonen i samarbeid med adopsjonsskolen og studentene sørge for at det blir

organisert et veilednings-og støtteapparat i tilknytning til praksisgjennomføringen, og der studentene selv får en sentral rolle.

Komplementær modell

Med bakgrunn i resultatene fra denne undersøkelsen vil jeg foreslå en komplementær modell for praksisopplæringen, der første del av praksis følger et tradisjonelt mønster, med observasjon og øvelser knyttet til en øvingslærers klasse og elever. Siste del av praksisperiodene bør inneholde en friere form for praksis, der hovedfokus bør ligge på den enkelte students egenutvikling og kompetanseoppbygning.

Praksisopplæringen organiseres som progressive trinn i en utviklingsprosess der erfaringer fra både tradisjonell praksis og adopsjonspraksis legges til grunn.

.

Trinn 1: Observasjonspraksis i øvingslærerledet klasse

Trinn 2: Øvingslærerledet praksis og klasseadopsjon

Trinn 3: Skoleadopsjon.

Klasseadopsjon er en noe mindre omfattende adopsjonsordning enn skoleadopsjon.

Ca. halvparten av praksistiden i studiet bør brukes til adopsjon.

Adopsjonspraksis gir nye muligheter.

Studentene påpeker i sine svar i undersøkelsen mangel på samarbeid mellom høgskolen og praksisskolene, spesielt i forberedelses-og gjennomføringsfasen. Dette er ikke noe nytt i lærerutdanningen. Interessen for -og samarbeidet om praksisopplæringen har tradisjonelt vært laber i høgskolene (Strømnes). Dette arbeidet er noe man tradisjonelt har overlatt til øvingslærerne. Her ligger sikkert også noe av forklaringen på at studentene ofte rapporterer at de savner sammenheng mellom teoriopplæringen i studiet og praksis.

Et annet forhold er at det interne samarbeidet i høgskolen både om lærerutdanningen generelt og om praksis klart bør bli bedre. Mye av det faglige arbeidet innenfor lærerutdanningsinstitusjonene har fram til nå, etter min erfaring, mye vært basert på det jeg vil kalle

individuelle entrepriser og privatisert ansvar. Skal vi lykkes i å bedre kvaliteten på lærerutdanningen må studiekulturen endres i retning av større fokus på felles ansvar og på den enkelte students utvikling i forhold til de forventninger og krav som stilles i yrkesutøvelsen. Dette vil kreve en sterk og målrettet studieledelse, som både kan og er handlingsorientert. Adopsjonsordningen kan åpne for et bedre samarbeid mellom grunnskole og høgskole. Studentenes friere og mer sentrale stilling i praksisplanleggingen gir muligheter for dette. Et område som ikke er behandlet i denne undersøkelsen, men som allikevel har vært et sentralt element i adopsjonsordningen, er etterutdanning av grunnskolens lærere i regi av høgskolen. Ordningen fristiller lærerne i store deler av adopsjonsperioden, med de muligheter dette gir for etterutdanning og kompetanseheving. Etterutdanningen har også gitt høgskolens personale gode muligheter for å bli kjent med grunnskolen og de utfordringer som møter studentene her. Innenfor dette feltet ligger det mange utfordringer som bør kunne gi grunnlag for interessante forsknings-og utviklingsoppgaver i framtiden.

Litteraturliste

- Ahlstrøm, C.G.(1991). Veiledning i lærerutdanningen – En oversikt over kunnskapsfeltet og utfordringene. Foredrag FOU-seminar på Elverum om praksisveiledningen.. Eget notat.
- Befring, E(1998). Forskningsmetode og statistikk. 3. Utg. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Collins, A., Seely Brown, J. & Holum, A.(1991). Cognitive apprenticeship :making thinking visible. American Educator 15.
- Handal, G. og Lauvås, P.(2000). Veiledning og praktisk yrkesteori. Oslo: Cappelen.
- Havnes, A.(1997). Læringssyn og læringsideologi. Den aktive og selvstendige student.
Håberg& Ålvik(red): Studiekvalitet – erfaringer og utfordringer profesjonsutdanninger.
HiO-rapport, 1998, nr.5.
- Holme & Solvang.(1996) Metodevalg og metodebruk. Oslo: Tano forlag.
- Håberg & Ålvik(red): Studiekvalitet – erfaringer og utfordringer profesjonsutdanninger. HiO-rapport, 1998, nr.5.
- Innstilling fra Studiekvalitetsutvalget, (1990): Studiekvalitet. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Jordell, C. Ø.(1986). Sosialisering til læreryrket. Artikkel i Med viten og vilje mot et lærerrikt samfunn s. 197-208. Oslo: Universitetsforlaget
- Lauglo, H.(2003). Skoleovertakelse som praksisform i lærerutdanningen. Upublisert foredrag.
- Praksisopplæringa i lærerskolen(1971) – Innstilling fra Norsk lærerlags, Landslaget for norske lærerstudenters og Norsk lærerskolelags felleskomite for øvingsopplæringen i lærerskolen. Oslo.

Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning.(1994). KUF.

Rammeplan og forskrift. Allmennlærerutdanning(1999). KUF.

Storhaug, M.(1989). Teamlærer-klasselærer?. Evaluering av alternativ praksis ved Sagene lærerhøgskole.

Studiekvalitetsvurdering (1993), Nesna lærerhøgskole. Studiekvalitetsutvalget. Rapport.

Studieplan for allmennlærerutdanning, (1974), NOU: 58

Strømnes, M.(1962) Allmenndidaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømnes, Å. L.(1999) Praksisopplæringa i grunnskolens lærarutdanning – eit historisk oversyn. Høgskolen i Telemark, Notodden:.Nr. 2 i monografiserie Skolen – Årbok for norsk utdanningshistorie.

Ålvik, T.(1998). Ulike syn på kvalitet. Håberg & Ålvik(red): Studiekvalitet – erfaringer og utfordringer profesjonsutdanninger. HiO - rapport, 1998, nr.5.

Fredrikke – Organ for FoU-publikasjoner – Høgskolen i Nesna

Fredrikke er en skriftserie for mindre omfangsrige rapporter, artikler o.a som produseres blant personalet ved Høgskolen i Nesna. Skriftserien er også åpen for arbeider fra høghskolens øvingslærere og studenter.

Hovedmålet for skriftserien er ekstern publisering av Høgskolen i Nesnas FoU-virksomhet. Høgskolen har ikke redaksjonelt ansvar for det faglige innholdet.

Redaksjon

Hovedbibliotekar

Trykk

Høgskolen i Nesna

Omslag

Grafisk design: Agnieszka B. Jarvoll

Trykk: Offset Nord, Bodø

Opplag

Etter behov

Adresse

Høgskolen i Nesna

8701 NESNA

Tlf.: 75 05 78 00 (sentralbord)

Fax: 75 05 79 00

E-postmottak: ninfo@hinesna.no

Oversikt utgivelser Fredrikke

Hefter kan bestilles hos Høgskolen i Nesna, 8700 Nesna, telefon 75 05 78 00

Bestilling via Internett: http://www.hinesna.no/bibliotek/component/option,com_mosforms/mosform,1/Itemid,61/

Nr.	Tittel/forfatter/utgitt	Pris
<u>2005/7</u>	Argumenter for og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen hver dag : en analyse av et utvalg relevant litteratur og prosjekter i og utenfor Nordland / Vidar Hammer Brattli og Kolbjørn Hansen	55,-
<u>2005/6</u>	Praksisorientert lærerutdanning : presentasjon og evaluering av Dalu 2003 (rapport 1 og 2) / Hallstein Hegerholm	145,-
<u>2005/5</u>	Kjønnsrelatert mobbing i skolen : utfordringer for lærerprofesjonen / Arna Meisfjord	30,-
<u>2005/4</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet (2.utg) / Patrick Murphy	45,-
<u>2005/3</u>	Om styrking av samisk språk og identitet med vekt på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 27.-28.januar 2005 / Knut Berntsen (red.)	60,-
<u>2005/2</u>	Norsk som minoritetsspråk – i historisk- og læringsperspektiv / Harald Nilsen (red.)	75,-
<u>2005/1</u>	Mobbing i skolen : årsaker, forekomst og tiltak / Oddbjørn Knutsen	55,-
<u>2004/13</u>	IKT skaper både variasjon og læring / Per Arne Godejord	30,-
<u>2004/12</u>	Deltids allmennlærerutdanning : opplæringsboka som verktøy i praksisfeltet / Patrick Murphy	45,-
<u>2004/11</u>	www.fruktkurven.no : systemering och utveckling av ett webbaserat abonnemang system / Peter Östbergh	90,-
<u>2004/10</u>	Utvikling av studentenes reflekterte og praksisrelaterte læring / Elsa Løfsnæs	90,-
<u>2004/9</u>	Utvärdering av IT och lärkulturer : ett samarbetsprojekt mellan Umeå Universitet och Høgskolen i Nesna / Peter Östbergh, Laila Johansen og Peter Bergström	85,-
<u>2004/8</u>	Med sparsomme midler og uklare odds : oppfølgingstilbud for nyutdanna lærere / Harald Nilsen og Knut Knutsen	100,-
<u>2004/7</u>	Prosessen bak det å ta i bruk mappe som pedagogikk og vurderingsform / Tom Erik N. Holteng og Hallstein Hegerholm	60,-
<u>2004/6</u>	Utdanning og forskning innenfor samiske miljø på Helgeland og Västerbotten : rapport fra seminar i Hattfjelldal 22. – 23.januar 2004 / Knut Berntsen (red.)	70,-
<u>2004/5</u>	Behov for kompetanseheving innenfor reiselivsnæringa på Helgeland / Knut Berntsen og Ole Johan Ulriksen	35,-
<u>2004/4</u>	Evaluering av databasert undervisning av 3Bi ved Sandnessjøen videregående skole / Johannes Tveita	20,-
<u>2004/3</u>	Skolens verdigrunnlag i et rawlsiansk perspektiv / Ole Henrik Borchgrevink Hansen	25,-
<u>2004/2</u>	Multiplikasjon i småskole og på mellomtrinnet / Bente Solbakken (red.)	45,-
<u>2004/1</u>	Humanistisk eklektisme i spesialpedagogisk rådgivning / Oddbjørn Knutsen	45,-
<u>2003/9</u>	RedBull NonStop 2002 : utveckling av et web-baserat resultatrapporteringsystem för en 24 timmars mountainbike tävling / Peter Östbergh	50,-
<u>2003/8</u>	"Kan du tenke deg å jobbe for Høgskolen i Bodø" : om Høgskolen i Nesnas etablering av informatikkutdanning i Mo i Rana / Geir Borkvik	25,-

<u>2003/7</u>	Lærerutdannere i praksisfeltet : hospitering i barnehage og grunnskole / Oddbjørn Knutsen (red.)	55,-
<u>2003/6</u>	Teori og praksis i lærerutdanning / Hallstein Hegerholm	50,-
<u>2003/5</u>	Nye perspektiver på undervisning og læring : nødvendige forskende aksjoner med mål om bidrag av utvidet innhold i lærerutdanningen / Jan Birger Johansen	30,-
<u>2003/4</u>	"Se tennene!" : barnetegning – en skatt og et slags spor / Nina Scott Frisch	35,-
<u>2003/3</u>	Responsgrupper : en studie av elevrespons og gruppekultur - norsk i 10.klasse våren 2003 Korgen sentralskole / Harald Nilsen	80,-
<u>2003/2</u>	Informasjonskompetanse i dokumentasjonsvitenskapelig perspektiv / Ingvill Dahl	40,-
<u>2003/1</u>	"Det handler om å lykkes i å omgås andre" : evalueringsrapport fra et utviklingsprosjekt om atferdsvansker, pedagogisk ledelse og sosial kompetanse i barnehager og skoler i Rana, Hemnes og Nesna kommuner i perioden 1999-2002 / Per Amundsen	80,-
<u>2002/1</u>	Augustins rolle i Albert Camus' Pesten / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/6</u>	Etniske minoritetsrettigheter og det liberale nøytralitetsidealet / Ole Henrik Hansen	35,-
<u>2001/4</u>	Evaluering av prosjekt "Skolen som grendesentrum" / Anita Berg-Olsen og Oddbjørn Knutsen	70,-
<u>2001/3</u>	Fra Akropolis til Epidauros / Tor-Helge Allern	40,-
<u>2001/2</u>	Hvordan organisere læreprosessen i høyere utdanning? / Erik Bratland	45,-
<u>2001/1</u>	Mjøs-utvalget og Høgskolen i Nesna : perspektiver og strategiske veivalg / Erik Bratland	30,-
<u>2000/11</u>	Implementering av LU98 / Knut Knutsen	120,-
<u>2000/9</u>	Moralsk ansvar, usikkerhet og fremtidige generasjoner / Kristian Skagen Ekeli	40,-
<u>2000/8</u>	Er dagens utdanningsforskning basert på behavioristisk tenkning? : drøfting av TIMSS' læreplanmodell fra et matematikdidaktisk synspunkt / Eli Haug	90,-
<u>2000/7</u>	Sosiale bevegelser og modernisering : den kommunikative utfordring / Erik Bratland	50,-
<u>2000/6</u>	Fådeltskolen - "Mål og Mé" / Erling Gården og Gude Mathisen	60,-
<u>2000/4</u>	Bidrar media til en ironisk pseudo-offentlighet eller til en revitalisering av offentligheten? / Erik Bratland	40,-
<u>2000/3</u>	FoU-virksomheten ved Høgskolen i Nesna : årsmelding 1998 / Hanne Davidsen, Tor Dybo og Tom Klepaker	35,-
<u>2000/2</u>	Maleren Hans Johan Fredrik Berg / Ann Falahat og Svein Laumann	150,-
<u>2000/1</u>	TIMSS-undersøkelsen i et likestillingsperspektiv : refleksjoner rundt dagens utdanningssektor og visjoner om fremtiden / Eli Haug.	30,-
<u>1999/2</u>	Kjønn og interesse for IT i videregående skole / Geir Borkvik og Bjørn Holstad	20,-
<u>1999/1</u>	Fortellingens mange muligheter : fortellingsdidaktikk med analyseeksempel / Inga Marie Haddal Holten og Helge Ridderstrøm.	70,-